

МОНОГРАФИЯ

Е.М. ГАЛИШНИКОВА, Р.М. МАРДАНШИНА

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ**

**Красноярск
Научно-инновационный центр
2019**

Е.М. Галишникова, Р.М. Марданшина

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ
ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ**

Монография

Научно-инновационный центр
Красноярск, 2019

УДК 378.1
ББК 74.04(2Рос)
Г15

Рецензенты:

доктор пед. наук, профессор **И. И. Галимзянова;**

доктор пед. наук, доцент **Ю.Н. Зиятдинова**

Галишникова, Е.М.

Г15 Теоретико-методологические основания развития дополнительного профессионального образования и их практическая реализация: монография [Электронный ресурс] / Е.М. Галишникова, Р.М. Марданшина. – Электрон. текстовые дан. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2019. – 120 с. – Режим доступа: <http://nkras.ru/arhiv/2019/galishnikova.pdf> – Систем. требования: IBM PC; Internet Explorer и др.; Acrobat Reader 3.0 или старше.

ISBN 978-5-907208-00-1

DOI: 10.12731/978-5-907208-00-1

Монография посвящена проблеме непрерывной подготовки специалистов средствами дополнительного образования, в исследование включено теоретическое обоснование дополнительного профессионального обучения студентов и обобщение многолетнего практического опыта деятельности ДПО в высшем учебном заведении России (на примере КФУ).

Характеристика состояния развития ДПО на современном этапе включает детерминацию теоретических предпосылок подготовки конкурентоспособных специалистов со знанием языка, определение нормативно-правовой базы развития и совершенствования дополнительного профессионального образования, выявление приоритетных тенденций повышения качества подготовки специалистов в рамках ДПО.

Научно-теоретические подходы к изучаемой теме охватывают гуманно-личностный подход, конкретизируемый на примере программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»; системный подход, позиционируемый как основополагающий в методологии исследования и рассматриваемый через призму последовательности и преемственности; компетентностный подход как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания и организации образовательного процесса; и исторический подход как способность рассматривать изучаемое явление в связи с его прошлым опытом, с его различными проявлениями в историческом ракурсе.

К концептуальным характеристикам процесса дополнительного образования авторы относят именно исторический ракурс, историческую «цепочку» развития категорий и понятий дополнительного образования в Казанской Губернии начала XX века; содержательный компонент; и психолого-педагогические основания реализации программ ДПО, экстраполируемые на интеллектуальный и эмоциональный потенциал будущего специалиста.

Практический опыт представлен на примере программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» Института управления, экономики и финансов КФУ. Теоретико-прикладные аспекты включают характеристику особенностей филологического образования в неязыковом вузе; описание учебно-методического комплекса по профессионально-ориентированному переводу; и опыт создания электронной образовательной среды программы ПК «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Издание адресовано научно-педагогическому сообществу.

ISBN 978-5-907208-00-1

© Галишникова Е.М., Марданшина Р.М., 2019

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Состояние и развитие дополнительного профессионального образования на современном этапе.....	8
1.1 Теоретические предпосылки и актуальность разработки процесса непрерывной подготовки специалистов со знанием языка средствами ДПО.....	8
1.2 Нормативно-правовая база для развития и совершенствования дополнительного профессионального образования.....	13
1.3 Приоритетные тенденции повышения качества подготовки специалистов в рамках ДПО.....	18
Глава 2. Научно-теоретические подходы к развитию дополнительного профессионального образования	30
2.1 Личностный подход в дополнительном профессиональном образовании	30
2.2 Системный подход (последовательность и преемственность) в рамках развития ДПО	34
2.3 Компетентностный подход к проблеме развития ДПО.....	39
Глава 3. Историко-педагогические стороны процесса развития дополнительного профессионального образования	48
3.1 Исторические предпосылки развития ДПО в Республике Татарстан	48
3.2 Проблема отбора содержания образования в рамках программ ДПО	59
3.3 Психолого-педагогические основания реализации программ ДПО	67
Глава 4. Теоретико-прикладные аспекты реализации программы ДПО «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в экономическом вузе.....	80
4.1 Характерные особенности программы ДПО «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в экономическом вузе.....	80

4.2	Методический аспект преподавания дисциплины «Профессионально-ориентированный перевод»	84
4.3	Электронная образовательная среда программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»	90
	Заключение	100
	Список литературы	103

ВВЕДЕНИЕ

Кардинальные изменения, происходящие в системе вузовского образования в стране, формируют потребность в поиске дополнительных возможностей в сфере расширения образовательных услуг. Трансформационные тенденции развития современного общества, выраженные процессами глобализации, интернационализации, интеграции выдвигают на первый план проблему адаптации человека в сложных социально-экономических условиях. В связи с этим актуализируется возможность получения молодыми людьми дополнительного профессионального образования (ДПО) в той сфере деятельности, которая поможет им стать конкурентоспособными на рынке труда и внесет определенный вклад в их портфолио.

Создание сильной экономики требует привлечения квалифицированных кадров. Одной из задач высшего профессионального образования является формирование человеческих ресурсов, обладающих соответствующим уровнем подготовки к социально-полезной деятельности, от чего в конечном счете зависят результаты социально-экономического развития страны, уровень жизни населения. Способности, знания и навыки выпускников российских учебных заведений должны соответствовать повышающимся требованиям к их личностным и профессиональным компетенциям. Сегодня во многих секторах экономики прослеживается нехватка таких навыков как работа с клиентами, инициативность, управление качеством, иноязычная коммуникация и др. В обществе неуклонно растет потребность в специалистах со знанием иностранного языка. Это обусловлено тем, что выпускники вузов зачастую оказываются неэффективными в обеспечении межъязыковой коммуникации, в том числе при работе с устными и письменными оригинальными источниками. По этой причине экономически целесообразно было бы подготовить

специалистов, способных осуществлять переводческое обеспечение в сфере профессиональной деятельности. При отсутствии достаточного количества часов на преподавание иностранного языка согласно стандартам третьего поколения, центрами языковой подготовки становятся программы ДПО.

Если дидактическая сторона вопроса формирования иноязычной компетенции будущих специалистов достаточно разработана, в том числе и усилиям профессорско-преподавательского состава программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» ИУЭФ КФУ (Е.М. Галишникова, Ю.Н. Горелова, Е.В. Григорьева, Л.Р. Исмагилова, М.Г. Кудрявцева, Л.А. Латыпова, Р.М. Марданшина, О.В. Полякова, А.Ф. Сиразеева, И.М. Солодкова, А.А. Хусаинова и др.) [114, 149], отражена в зарубежных учебниках, закреплена путем внедрения современных технологий обучения, обеспечена за счет повышения уровня преподавательского мастерства, то уровень научных исследований, связанных с профессиональной языковой подготовкой специалистов с учетом социально-педагогической и психологической специфики оставляет желать лучшего. Вместе с тем можно говорить о том, что в науке имеются предпосылки для разработки теоретических и практических основ развития дополнительного профессионального образования с целью подготовки конкурентоспособных специалистов со знанием языка.

Цель данной монографии состоит в анализе, обобщении и актуализации теоретических, методологических и исторических положений процесса развития дополнительного профессионального образования и выявлении предложений по методическому усовершенствованию ряда дисциплин программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в условиях высшей школы.

В соответствии с поставленной целью были решены следующие задачи:

- определены теоретические предпосылки процесса развития непрерывной подготовки специалистов со знанием языка средствами ДПО;
- представлена нормативно-правовая база развития и совершенствования дополнительного профессионального образования;
- выявлены приоритетные тенденции повышения качества подготовки специалистов в рамках ДПО;
- в качестве методологической базы исследования определены научно-теоретические подходы и раскрыты историко-педагогические основания процесса развития ДПО;
- выявлены и обоснованы теоретико-прикладные аспекты реализации программы ДПО «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в экономическом вузе.

Информационную базу монографии составляют публикации из отечественной научной и периодической литературы в области образовательной деятельности, историографические материалы, данные Министерства образования и науки РФ, инструктивно-методические документы, фактические материалы, используемые в системе ДПО, электронные ресурсы Интернет, материалы эмпирических исследований, обобщение многолетнего опыта педагогической деятельности как в высшем учебном заведении, так и в системе дополнительного профессионального образования.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в обобщении теоретико-методологических подходов к процессу развития ДПО, разработке ряда методических предложений для его практического усовершенствования.

ГЛАВА 1. СОСТОЯНИЕ И РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

1.1 Теоретические предпосылки и актуальность разработки процесса непрерывной подготовки специалистов со знанием языка средствами ДПО

Различные вопросы профессиональной подготовки специалистов рассматриваются в трудах Н. М. Борытко, А. П. Владиславлева, И. А. Зимней, С. И. Змеева, Е. И. Огарева. Исследования И. С. Алексеевой, М. В. Вербицкой, М.П. Брандеса, В. И. Провоторова, И. И. Халеевой касаются проблем иноязычной подготовки. Взаимосвязь процесса познания и изучения иностранного языка раскрыта П. Я. Гальпериным, И. А. Зимней. Важным аспектом формирования коммуникативных компетенций специалистов является дальнейшая разработка идей образования в течение всей жизни, раскрытию которых посвящены труды А. П. Владиславлева, В. С. Леднева, Н. К. Сергеева, В. А. Петровского. Несмотря на такой широкий спектр научных исследований в интересующей нас сфере, существует определенный дефицит научных знаний о специфике подготовки специалистов со знанием языка в рамках ДПО.

Исследуя данную проблему, мы опирались на следующие методологические основания: системный подход к изучаемым явлениям и процессам (П. К. Анохин, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. П. Копнин, В. Н. Садовский, В. С. Тюхтин); положения о роли и условиях саморазвития, самореализации и саморегуляции личности человека (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн); психологические теории деятельности, раскрывающие возможности внутренних механизмов усвоения знаний, умений и навыков (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, Л. С.

Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн); личностно-ориентированный подход к обучению (Е. В. Бондаревская, А. Х. Маслоу, В. А. Петровский, К. Р. Роджерс); труды по активизации познавательной деятельности (Д. Б. Богоявленская, А. А. Вербицкий, А. М. Матюшкин, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.); исследования в области непрерывности образования как важнейшее условие повышения качества подготовки специалистов (В. П. Беспалько, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, А. М. Новиков, А. Б. Орлов, В. Д. Шадриков); языковая подготовка специалистов (В. А. Артемов, Х. Д. Браун, М. В. Вербицкая, П. Я. Гальперин, И. А. Зимняя, Л. К. Латышев, А. А. Леонтьев, В. И. Провоторов, Н. С. Сахарова, А. Л. Семенов, И. И. Халеева); а также лингводидактические разработки обучения иностранным языкам и переводу (И. С. Алексеева, М. В. Вербицкая, Л. К. Латышев, И. И. Халеева и др.).

Сформулированная руководством страны задача перехода к непрерывному в течение всей жизни образованию, продиктованная темпами развития современной экономики, науки, информационных технологий, своевременно выдвинула проблему реорганизации и развития системы дополнительного профессионального образования. В концепции социально-экономического развития РФ, определяющей пути развития экономики страны в долгосрочной перспективе (2008-2020 гг.), одной из стратегических целей государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества. Важную роль в обновлении знаний специалистов играет ДПО – основной компонент системы непрерывного профессионального образования, предоставляющий специалистам широкие возможности в повышении своей конкурентоспособности.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о пристальном внимании ученых к проблемам развития образования в течение всей жизни – В. В. Безлепкина, А. А. Вербицкий, Т. Ю. Ломакина, А. М. Новиков, В. А. Попков, К. М. Ушаков и др. Круг научных интересов названных педагогов непосредственно связан с вопросами повышения квалификации специалистов, с развитием дополнительного образования, с созданием системы непрерывного обучения. В арсенале учебных заведений, учебных центров подготовки и переподготовки кадров имеется большое разнообразие форм и методов повышения квалификации персонала, позволяющих эффективно осуществлять программы повышения квалификации и переориентацию как в рамках производственной структуры, так и в отраслевых учебных заведениях, специализированных центрах подготовки кадров или путем стажировок на отечественных предприятиях и за рубежом. В последнее время особым спросом пользуются индивидуальные и краткосрочные курсы подготовки без отрыва от производства, различные тренинги и семинары. Следует отметить, что крупные учебные заведения адекватно реагируют на сложившуюся ситуацию и создают Школы бизнеса или Центры тренинговых или консалтинговых услуг. Программы семинаров таких структур могут быть рассчитаны как на управленческий состав, так и на повышение квалификации специалистов и работников других категорий.

Наряду с этим, есть возможность повысить свой квалификационный уровень путем обучения в различных высших учебных заведениях, получая второе высшее образование или осваивая программы дополнительной профессиональной квалификации, которые расширяют приобретенную ранее специализацию, например, «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Несмотря на проводимую работу в данной области, *сам процесс получения дополнительной профессиональной квалификации студентов не*

имеет своего достаточно теоретического обоснования и достаточно обобщения практического опыта сферы ДПО в вузах России. Это приводит к тому, что сегодня не существует четко выработанных целей и принципов организации и реализации дополнительного профессионального образования студенческой молодежи, которые могли бы быть положены в основу новых требований к совершенствованию программ ДПО.

Мы пришли к выводу, что непрерывная подготовка специалистов как важный образовательный процесс разрабатывается по линии вертикальной преемственности: бакалавриат – магистратура – программы MBA, тогда как структура ДПО имеет также и горизонтальные преемственные связи, то есть речь идет о дополнительных образовательных услугах, о профессиональных программах, предназначенных для студентов. Современные требования к подготовке конкурентоспособных специалистов предусматривают создание так называемых портфолио, которые включают в себя зарубежные сертификаты, подтверждающие, например, уровень знания иностранного языка, дипломы о присвоении дополнительной квалификации или «двойные дипломы» (дипломы двух вузов – российского и зарубежного), сертификаты и удостоверения различных уровней и профиля.

Общеизвестно, что дополнительное образование имеет личностно-ориентированный характер, оно без сомнения является важным фактором мотивационной сферы индивида, способствует самоактуализации молодого человека. В связи с вышесказанным особую роль приобретает подбор кадров для работы в сфере ДПО. Являясь по большей части коммерческой структурой, программа ДПО требует от преподавателей высокого методического мастерства, индивидуального подхода к каждому слушателю, владения инновационными средствами обучения, особого направления в деле повышения квалификации, поскольку иногда приходится овладевать более широким спектром преподаваемых дисциплин, либо расширять возможности преподаваемого предмета. Кроме

того, дополнительное профессиональное образование имеет свои специфические цели и задачи, а также функции, которые ни в коей мере не идут в разрез с государственной системой высшего профессионального образования, а наоборот, призваны к полному соответствию, преемственности и последовательности, т.е. они взаимосвязаны и взаимозависимы.

Введение ДПО способствует, как показывает опыт, расширению профессионального кругозора будущих специалистов, формированию прочных межпредметных связей в учебном процессе, закреплению и расширению специальных знаний, развитию интеллектуальных умений, нахождению дополнительных возможностей их практического применения. У слушателей программы выстраивается индивидуализированный образовательный путь в рамках единого социокультурного и образовательного пространства страны. Процесс расширения и углубления знаний, умений и навыков студентов оптимизирует создание перспективного квалифицированного человеческого потенциала в сфере экономики и на рынке труда. Рейтинг выпускника во время трудоустройства напрямую зависит от количества и качества квалификаций, приобретенных параллельно основному обучению в вузе.

Таким образом, введение дополнительных квалификаций способствует:

- повышению конкурентоспособности выпускников вуза;
- удовлетворению запросов структур занятости и трудоустройства региона;
- расширению образовательных возможностей учебного заведения, повышению его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг;
- расширению диапазона самостоятельности студентов, проявляющегося в их самоопределении, в самоактуализации жизненных

устремлений, в нахождении своего профессионального «Я» в сфере дополнительного образования;

- созданию для преподавателей вузов условий для совершенствования своей квалификации путем освоения дополнительных программ, расширению их профессионального потенциала, появлению дополнительных рабочих мест.

1.2 Нормативно-правовая база для развития и совершенствования дополнительного профессионального образования

Реализация дополнительных профессиональных программ началась еще в 90-е годы XX века с интеграцией нашей страны в мировую образовательную систему. Одной из наиболее «популярных» дополнительных квалификаций стала программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», которая и сегодня является достаточно востребованной как среди студентов, так и на рынке труда. Ее открытие в 1997 году было разрешено приказом Министерством образования России №1435 о присвоении дополнительной квалификации студентам вузов. Спрос на данный вид программ объясняется расширением международных контактов в самых различных отраслях знаний, возросшей академической мобильностью студентов, повышением их мотивационной сферы в области изучения иностранных языков. Позднее в 2002 году решением коллегии Минобрнауки России «О программе развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002-2005 годы» была одобрена Программа развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации (№ 2423 от 26.06.2002). В указанных документах были выделены приоритеты в решении задач совершенствования структуры и управления системой дополнительного профессионального образования, нормативно-правовой

базы, научного и учебно-методического обеспечения, разработки механизма взаимодействия образовательных учреждений повышения квалификации и профессиональной переподготовки с реальным сектором экономики для решения конкретных производственных задач. Программа была разработана с учетом положений Национальной доктрины образования Российской Федерации, Федеральной программы развития образования, Закона РФ «Об образовании», Федерального закона РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Послания Президента РФ Федеральному собранию в 2002 году и материалов Государственного совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе», Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, одобренной Правительством РФ 29 декабря 2001 года. Таким образом, была подведена нормативно-правовая база для развития и совершенствования системы дополнительного профессионального образования.

Обучение для получения профессиональной дополнительной квалификации предполагает как достаточное количество учебных часов (1500), так и длительный учебный цикл (двух-, трехгодовой), кроме того, что особенно важно для обучающихся, как результат успешного освоения программы ДПО они получали диплом государственного образца. К сожалению, данная практика утратила свою позицию. Существует тенденция при получении лицензии ориентировать программы ДПО на государственные образовательные требования и вследствие этого на дипломы установленного образца по окончании курса обучения, что снижает мотивацию учащихся при выборе той или иной программы. Поэтому данный вид образования вызывает настоятельную потребность с точки зрения необходимости разработки учебно-нормативных материалов, регламентирующих соответствующую образовательную деятельность. Так как освоение программ ДПО предполагает профильно-ориентированную

подготовку, как отмечалось выше, на базе достаточно объемной учебной нагрузки, то, естественно, реализация программы должна отвечать высоким профессиональным требованиям. К таковым относятся:

- контингент обучающихся либо уже имеет высшее образование или параллельно учится по основной образовательной программе высшего образования;

- объем часов учебных программ такого вида обучения дает возможность реализовывать профилированную подготовку слушателей для достаточно высокопрофессиональной деятельности в смежной области;

- слушатели программ дополнительной подготовки как правило обладают серьезной мотивацией для обучения [89, 135].

Таким образом, данный вид образования позволяет осуществлять обучение дополнительной профессии с акцентированной профильной подготовкой по выбранному направлению специализации («Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»). Важным достоинством дополнительного образования является его высокая адаптивность к текущим потребностям в профессиональных кадрах со стороны экономики и бизнеса. Поэтому программы дополнительного образования могут представлять собой более широкий спектр образовательных услуг.

Особенности содержания деятельности учреждения дополнительного образования:

- дополнительное образование регламентируется образовательными стандартами или государственными требованиями, а также определяется социальным заказом;

- содержание образовательного процесса практически значимо для слушателей (возможность получения новых рабочих мест, повышение конкурентоспособности на рынке труда, приобретение новых практических навыков, достижение успехов на новом поприще);

- содержание образовательного процесса имеет комплексный потенциал (обучающий, развивающий), и можно говорить о развитии междисциплинарных связей внутри структурных подразделений и за пределами учебного учреждения;

- достоинством дополнительных образовательных программ является предоставляемая возможность для дифференцированного и вариативного образования, разработки индивидуальных образовательных маршрутов, позволяющих молодому человеку самостоятельно выбирать путь освоения того вида деятельности, который в данный момент наиболее для него интересен и перспективен.

Говоря о понятийном содержании, в указанной выше Программе развития дополнительного профессионального образования в РФ ДПО позиционируется как система непрерывного образования, включающая в себя совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки обучающихся по отдельным дополнительным профессиональным образовательным программам и направлениям, сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов, органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Вообще, в педагогике под образованием понимается осуществляемый в учебных заведениях процесс обучения и результат усвоения определённой системы знаний, умений, навыков, способов мышления и человеческой культуры в целом и обеспечение на этой основе соответствующего уровня развития и становления личности. Более того, образование можно понимать и как создание определенного концепта, некую завершенность развития и воспитания в соответствии с возрастной ступенью. Образование играет ключевую роль в накоплении количественных и качественных

характеристик компетентного специалиста, зависящих, в свою очередь, от ряда важных факторов, прежде всего, от рынка труда, на котором требуются конкурентоспособные специалисты, от уровня развития демократических процессов, от совершенствования образовательной деятельности. Более того, одним из основных требований мирового сообщества является смена общецивилизационной модели развития: перехода от «общества потребления» к «альтернативной цивилизации» и «концепции устойчивого развития». Для реализации этих требований, необходимо воспитывать такое молодое поколение, которое способно к глобальным преобразованиям, к переходу в качественно иное устойчивое и мирное, экономически целесообразное русло.

В современный период развития общества процесс обучения заменяется понятием предоставление образовательных услуг, что связано, на наш взгляд, во-первых, с экономическим ростом и повышением роли услуг вообще, во-вторых, с увеличением доли трудовых, материальных и финансовых ресурсов, используемых в сфере образования, что приводит к увеличению занятости, росту технической оснащенности труда и отсюда высокой востребованностью профессионального образования. Дополнительные образовательные услуги, предоставляемые вузами по программам ДПО, в определенной мере сокращают разрыв между основным профессиональным образованием и потребностями рыночной экономики, если, конечно, предлагаемые программы ориентированы на нужды и заказы предприятий реального сектора экономики. Сегодня с полной уверенностью можно сказать, что, например, в Институте управления, экономики и финансов КФУ накоплен достаточно богатый и интересный опыт реализации программ ДПО, который свидетельствует о высоком развитии мотивационной сферы обучаемых, о повышении познавательного интереса к изучаемым предметам, о формировании

достаточно высокого интеллектуального и эмоционального потенциала будущих специалистов.

При этом в качестве важнейших мер считается превращение ДПО в один из мощных факторов, позволяющих молодому человеку быть непрерывно адаптированным к изменениям в социально-экономической сфере, влияющих на формирование мотивации работников к творческому труду.

1.3 Приоритетные тенденции повышения качества подготовки специалистов в рамках ДПО

В свете проводимой модернизации науки и образования, наращивания интеллектуального потенциала страны, наметился ряд приоритетных тенденций повышения качества подготовки специалистов. Рассмотрим, на наш взгляд, наиболее значимые из них.

Становление единого образовательного пространства, как одно из основных положений Болонского процесса, рассматривается в философской и психолого-педагогической литературе в качестве основополагающей тенденции в деле повышения качества обучения и воспитания молодежи. Формирование мирового образовательного пространства – сложный и многомерный процесс, включающий взаимодействие и взаимообогащение культур, интернационализацию и интеграцию образовательных систем Евросоюза, установление общих принципов функционирования высших учебных заведений, важнейшим из которых является интернационализация. Интернационализация высшего образования основана на универсальном характере знаний, на мобилизации коллективных усилий международного научного сообщества. По мнению многих ученых и деятелей высшей школы, интернационализация приобретает черты интеграции как всемерное сближение национальных

образовательных программ. Формирование единого образовательного пространства предполагает также осуществление оценки и контроля качества обучения – аккредитацию, которая позволяет учитывать интересы всех заинтересованных в развитии обучения и воспитания сторон. Следует отметить, что наиболее удачной считается «американская модель».

Основываясь на вышесказанном логично представить такую постоянно развивающуюся тенденцию повышения качества образования как *академическая мобильность студентов и преподавателей*. Данная тенденция представляет собой многомерный процесс обмена учащимися и сотрудниками учебных заведений, а также создания возможностей для движения интеллектуальных ресурсов между образовательными и другими учреждениями разных стран. Академическая мобильность предполагает дистанционное обучение, повышение квалификации, прохождение стажировок, получение грантов, участие в конференциях, симпозиумах, других межвузовских мероприятиях, поскольку это является необходимым условием развития как образования, так и науки. В развитие тенденции, связанной с академической мобильностью логично ввести все чаще употребляемое понятие «транснациональное образование», которое означает получение студентом качественного обучения в университете другой страны, не покидая своей. Такое обучение происходит зачастую либо виртуально, либо в соответствии с выбранными программами, в последнем случае сами преподаватели приезжают для проведения занятий и предоставления учебных материалов, являя собой симбиоз «английской» и «французской» моделей аккредитации.

Тенденция непрерывного образования, образования в течение всей жизни (non-stop education) или концепция обучения в течение всей жизни LLL (life long learning), принятой на совещании Европейского Совета в 2000 г. в Лиссабоне и провозглашенной в Лиссабонском Меморандуме, занимает на сегодняшний день особое место в структуре качественной подготовки

высококвалифицированных кадров. В основе методологии непрерывного образования лежит термин континуум (от лат. continuum – непрерывность, неразрывность явлений, процессов), используемый в философии, математике и естествознании. Трансляция идей непрерывного образования идет с древнейших времен. Достаточно назвать Аристотеля, Платона, Демокрита и других философов, в трудах которых встречаются высказывания по вопросам воспитания и образования личности на всем протяжении ее жизни. В современных условиях происходит актуализация непрерывной подготовки специалистов, что связано с определенными социально-экономическими факторами. Траектория «обучения в течение все жизни» развивается по следующим направлениям:

- вертикальное (интеграция многоуровневых образовательных структур: детский сад – (развивающая школа) подготовительный класс – общеобразовательная школа – (колледж, профессиональный лицей, техникум) – высшее учебное заведение (бакалавриат – магистратура) – аспирантура – докторантура – система повышения квалификации – самообразование);

- горизонтальное (создание системы дополнительного профессионального образования, которая оказывает дополнительные услуги студентам вузов по получению профильной или непрофильной квалификации, что позволяет будущему выпускнику вуза найти свою нишу на рынке труда, поменять вектор своей деятельности).

Вполне согласны с мнением, высказанным Г. В. Мухаметзяновой, А.М. Новиковым о процессе движения человека в профессиональном образовательном пространстве: «вверх» – движение по уровням и ступеням профессионального образования, «вбок» – смена профиля, т. е. образовательный маневр на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей личности, и «вперед» – повышение квалификации, мастерства по имеющейся профессии [95, 99].

Процессы глобализации, происходящие в мире, предъявляют к современному выпускнику вуза жесткое требование – стать конкурентоспособным специалистом, что предполагает развитие умения «внедряться» в международную технологическую и социальную макросреду. Это в свою очередь означает высокую академическую мобильность, языковую адаптивность, интенсификацию процесса самоактуализации, развитие интеллектуального и эмоционального потенциала, быстроту реакций по отношению к стремительным изменениям в информационном пространстве. В этой связи особенно актуальным становится стремление к постоянному повышению своего профессионального мастерства, то есть по сути дела к обучению в течение всей жизни.

Непрерывное образование или образование в течение всей жизни как современная тенденция связана в первую очередь с идеей самоактуализации, самоопределения, социализации личности, повышением конкурентоспособности молодого человека на рынке труда.

Следующая тенденция связана с *индивидуализацией образования*, которая предусматривает индивидуализированный характер образования, что позволяет учитывать возможности каждого конкретного студента, и таким образом содействовать его самоактуализации и саморазвитию. Поскольку самосознание, самоактуализация имеют большое значение в жизненных ориентирах студентов, то вполне естественным, как нам кажется, является их влияние на формирование профессиональных качеств будущего специалиста. Осознание своего Я начинается с определения своего активного начала (с идентификации своего имени и пола, представления о себе как о человеке определенной национальности, о своем настоящем и будущем, с оценки себя в социуме), с осознания своих качеств и ценностных ориентиров, с определения социально-нравственной самооценки. Таким образом, на основе интеграции единичных Я-образов

личности возникает обобщенный образ своего Я, который прочно усваивается человеком. Следовательно, можно констатировать, что сформированный за годы обучения интеллектуальный потенциал специалиста (который мы определяем как силу разума, как совокупность возможностей, средств мыслительной деятельности человека, направленных на достижение поставленных целей, как отдельного индивида, так и общества в целом) предполагает реалистичную, позитивно развивающуюся Я-концепцию, обеспечивающую направленность на самоактуализацию в значимом для себя деле и реализацию когнитивно-эмоциональной составляющей в профессиональной и социальной деятельности.

Одной из важных тенденций, на наш взгляд, является актуальность аудиторной и внеаудиторной *самостоятельной работы студентов*, которая в период модернизации приобретает свой собственный вектор развития – самообразование, т.е. развитие инициативы в самоподготовке и повышение ответственности в приобретении знаний. Самостоятельная работа (СР) в вузовской системе преподавания приобретает все большее значение как деятельность, стимулирующая активность студентов, развивающая познавательный интерес, это стимул к дальнейшему самообразованию, к образованию в течение всей жизни. Данное направление или тенденция в образовании далеко не нова, в разные годы она находилась под пристальным вниманием ученых (С. И. Архангельский, Е. Я. Голант, С. И. Зиновьев, А. Г. Молибог, Р. А. Низамов, Н. Д. Никандров, П. И. Пидкасистый и др.). За последнее время с развитием концепции непрерывного образования, дополнительного профессионального образования происходит поиск новых подходов к трактовке и пониманию данного вида работы, развитие новых форм и методов организации самостоятельной работы, разработка стратегии формирования системы умений и навыков СР. Согласно мнению многих педагогов назначение

деятельности преподавателя сегодня состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной, самостоятельной деятельностью студентов по усвоению материала и создавать благоприятные условия для ее совершенствования. Учащиеся обучаются для себя и учатся на практике. И то, насколько успешно они это делают, зависит от степени внешней или внутренней мотивации. Для того, чтобы самостоятельная работа осуществлялась достаточно эффективно и приносила положительные результаты, необходимо создавать такие условия, в которых поощряются инициатива, творчество, эксперименты, разрешено допускать ошибки и предоставляется возможность учиться на собственном опыте.

Процесс организации самостоятельной работы должен быть связан с рядом факторов:

- побуждение – должна существовать побудительная «сила» для такого вида работы (например, высокая мотивация), необходимо стимулировать студентов к самостоятельному обучению;

- реакция – в процессе самоподготовки необходимо развивать у студентов реакцию на приобретение определенных знаний, умений и навыков, что приведет к адекватной оценке их деятельности и получению искомых результатов;

- закрепление полученных результатов в процессе развития интеллектуальных умений, которые оптимизируют процесс самостоятельной подготовки студентов.

Согласно отношению студентов к самостоятельной работе, можно разделить их на несколько групп:

- экспериментаторы – это те, которые учатся на основе своих ошибок, не боясь «экспериментировать», предпочитают идти вперед, не оглядываясь назад;

- активисты – творческие личности, обладающие воображением, стремящиеся к большей самостоятельности;

- прагматики соотносят полученные в ходе работы знания с практикой, ищут практическую выгоду;

- теоретики отдают предпочтения теоретическим выкладкам, склонны к размышлениям и теоретизированию.

Самостоятельная работа приобретает в период модернизации высшего образования приоритетную роль. Так, например, по новым образовательным стандартам третьего поколения количество аудиторных часов, предназначенных на изучение дисциплины «Иностранный язык», сократилось, зато увеличилось их количество на самостоятельную работу. При этом возникает вопрос, как такая политика в области образования соотносится с требованиями магистерских программ по названной дисциплине – «свободное владение иностранным языком». Следовательно, напрашивается вывод об интенсификации самостоятельной работы, о ее продуманной организации.

Самостоятельное освоение студентами знаний, умений и навыков и как следствие, компетенций означает поощрение учащихся брать на себя ответственность за удовлетворение своих образовательных потребностей для будущего карьерного роста. К сожалению, здесь возникают противоречия между сроками прохождения учебной программы и темпом самостоятельной работы для достижения необходимого прогресса. С целью преодоления данного противоречия необходим строгий контроль. Не подлежит сомнению и тот факт, что самостоятельная работа зиждется на том принципе, что лучше усваивается то, что добыто самостоятельным трудом. Поэтому контроль за таким видом работы должен включать своевременное получение информации об алгоритме выполнения работы, о справочной литературе, об источниках пополнения знаний, т.е. это своего рода работа со стороны преподавателя в форме коучинга, наставничества, что поможет вырабатывать новые паттерны мышления, интеллектуальных действий и поведения.

Согласно новой образовательной парадигме конкурентоспособный специалист должен обладать профессиональными компетенциями, интеллектуальными умениями и навыками по выбранному направлению деятельности, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению актуальных проблем современности, а все это как раз и формируется в процессе самостоятельной работы студентов.

Разновидностью СР является организация и проведение дистанционного обучения. ДО – это специализированная информационно-образовательная программа обучения, предполагающая формирование и контроль знаний, умений и навыков в режиме on-line. Дистанционному обучению присущи: совершенное владение преподавателем и обучаемыми компьютерными технологиями; блочно-модульное обучение на основе структуризации содержания образования и принципов индивидуализации обучения; координационно-консультативная роль преподавателя; тестовый контроль и различные виды письменного опроса в режиме on-line. При такой форме обучения образовательная среда характеризуется частичным или полным отдалением в пространстве и времени преподавателя от студента, но при этом существует возможность полного вербального и письменного контактов с помощью средств телекоммуникации. Таким образом, ДО выступает средством реализации рефлексии, стимулирующей студента к самостоятельному формированию системы знаний.

Следующая тенденция ассоциируется с *информатизацией процесса обучения*. Известно, что характерными особенностями непрерывного образования являются его фундаментализация, опережающий характер и доступность. Фундаментализация будет способствовать приоритетности информационных перспектив в системе образования, а опережающий характер, ориентируемый на создание информационной среды, доступность всех видов образовательных услуг, зиждется на внедрении новейших телекоммуникационных технологий, в том числе дистанционного обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что все важные аспекты непрерывного образования, включая ДПО, напрямую имеют отношение к информатизации образования. Эра новых коммуникационных технологий привнесла дополнительные изменения в сферу производства, деловой активности людей, и, естественно, образования. Цель информатизации образования состоит в рациональной интеллектуальной деятельности за счет использования как информационных компьютерных технологий, так и повышения качества подготовки специалистов с новым типом мышления. Информатизацию образования определяют как комплекс мероприятий, связанных с насыщением образовательной системы информационными средствами, информационными технологиями и информационной продукцией. В одном ряду с информационными технологиями стоят новые педагогические технологии, которые в значительной степени влияют на качество подготовки специалистов. Технологии обучения можно рассматривать как системный подход, включающий в себя процессуальные компоненты: проектирование, реализацию, контроль и коррекцию. Данный подход ориентирован на совершенствование процесса обучения, на достижение результатов в профессиональной компетенции будущих специалистов. Фактором, определяющим успешное применение современных информационных технологий, является результативность усвоения учебного материала студентами. Для достижения адекватных результатов следует соблюдать ряд психолого-педагогических условий осуществления учебно-воспитательного процесса:

- создание материально-технической базы для внедрения информационных технологий (ИТ);
- отбор содержания обучения в соответствии с дидактическими свойствами ИТ;
- «дозированное» внедрение информационных технологий в учебный процесс;

- разумное сочетание и интеграция традиционных, инновационных форм обучения с ИТ;
- подготовка студента к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационной среды;
- развитие интеллектуальных и коммуникативных способностей и различных учебных умений у студентов на основе ИТ;
- формирование информационной культуры обучаемых.

Подчеркнем, что цель информатизации образования состоит в рационализации интеллектуальной деятельности за счет использования информационных компьютерных технологий, повышении качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим современным требованиям. Вообще, информационные коммуникации непосредственно связаны с изучением информационной среды, квинтэссенцией которой является понятие «информационный потенциал». Под информационным потенциалом мы понимаем активно и эффективно применяемый информационный ресурс вкупе со средствами и методами его использования. Данная совокупность средств и методов должна включать средства информационной техносферы, а также средства и методы социальной структуры, способствующие повышению информационной культуры общества, росту интеллектуального потенциала его членов. Следовательно, обозначенное выше концептуальное положение базируется на симбиозе процессов компьютеризации и интеллектуализации в системе образования. Это станет осуществимым посредством разработки различных образовательных программ, которые будут в полной мере удовлетворять индивидуальные потребности студентов. Так, индивидуализация обучения через систему ДПО и освоение магистерских программ (которые могут предлагать такие элективные курсы как «Профессионально-ориентированный перевод») при сохранении коллективных форм подготовки предоставляет студентам возможность персонализации

обучения по оптимальным программам, способным учитывать познавательные интересы учащихся, а также мотивационную и личностно-ориентированную составляющие траектории обучения. В немалой мере этому способствуют проведение видео-лекций, круглых столов, презентаций, компьютерных видео- и текстовых конференций, защита академических проектов, возможность индивидуальных консультаций с преподавателем с помощью компьютерных коммуникаций, что делает взаимодействие обучаемых с преподавателями более интенсивным, чем при традиционной форме обучения.

XXI век знаменует собой переход от концепции функциональной подготовки специалиста к концепции развития личности. Таким образом, в образовании происходит сдвиг акцента от «обезличенности», от штампов, от «вала» к установке личности на успех, практикуется гуманизация образования, его индивидуализация с ориентацией на самоактуализацию личности студента. Самоактуализация обеспечивается способностью к академической мобильности, профессионализму и компетентности, готовностью к переработке новой информации, конкурентоспособностью. Следовательно, прослеживается тенденция индивидуализированного характера образования, что позволяет учитывать возможности каждого конкретного человека и способствовать его самореализации и развитию. Реализация данных задач осуществляется посредством разработки образовательных программ на основе индивидуальных особенностей преподавателей и студентов, через предоставление студенту возможности персонализации обучения по оптимальной программе, что будет в полном объеме учитывать его мотивационную сферу, уровень развития познавательных способностей, творческий потенциал, чему в большой степени соответствуют предлагаемые в вузах программы ДПО, позволяющие полностью раскрыть обучающимся свои интеллектуальные

возможности, а также приобрести новые компетенции, необходимые на рынке труда.

ГЛАВА 2. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Личностный подход в дополнительном профессиональном образовании

Личностный подход является краеугольным в учебно-воспитательном процессе, он ставит в центр образовательной системы развитие всей совокупности качеств личности. Его главным принципом является гуманистическая направленность, в основе которого лежит признание уникальности личности человека – всех его психических особенностей, индивидуальных черт характера, манеры поведения, его деятельности. Личностный подход направлен на осознание студентом своего Я в социуме, на самосовершенствование, на развитие своего творческого начала. Данный подход предполагает, что все свойства и состояния личности рассматриваются как неотъемлемая часть конкретного индивида.

Такой подход позволяет педагогу сфокусировать свое внимание на способностях и возможностях молодого поколения, разбудить его внутренние резервы и использовать их для всестороннего развития личности. Реализация личностного подхода осуществляется с учетом следующих направлений:

- целевое (создание условий для проявления активных личностных функций с целью их последующего изучения и анализа);
- поэтапное (изучение личности студента, анализ его деятельности и коррекция);
- эмоционально-волевое направление, эмоциональная составляющая (формирование установок, ценностей, адекватного отношения к

окружающей действительности через систему морально-нравственных критериев);

- методическое (тестирование на предмет выявления уровня знаний, умений, применение адаптивных методик на основе учета уровня выявленных способностей, развития интеллектуальных умений, творческого начала, самостоятельности, эмоциональной составляющей личности);

- практическое (включение в активную деятельность, реализация творческого начала, закрепление полученных результатов, повышение самооценки).

Сегодня обществу требуются компетентные и целеустремленные специалисты, обладающие не только определенными знаниями, умениями и навыками, но и рядом адекватных современным требованиям личностных качеств. Под личностными качествами мы понимаем такие особенности человека, которые приобретаются в течение жизни и проявляются в его поведении. Они безусловно оказывают влияние на все стороны жизнедеятельности человека и, в первую очередь, на его профессиональную деятельность. Вполне естественно, что высшие учебные заведения учитывают социальный заказ и обеспечивают в процессе обучения формирование у студентов нужных обществу качеств.

Многолетний опыт работы в системе высшего образования, анализ психолого-педагогической литературы позволили нам выделить ряд черт, характерных для личностных качеств конкурентоспособного специалиста как ориентир в дальнейшей образовательной деятельности:

- профессиональная направленность (мотивированная целеустремленность, построение индивидуального вектора профессионального движения);

- предприимчивость (активность, энтузиазм, инициативность и импульсивность);

- рефлексивность (осознание, конструирование и поддерживания в сознании своего Я, своих успехов и неудач);

- креативность (готовность к созданию чего-либо нового, причем этот процесс может быть незапрограммированным и непредсказуемым, наличие избыточного энергетического потенциала);

- критичность (способность осознавать свои промахи, недостатки и ошибки, умение оценивать свои мысли, обдумывать доводы за и против, уметь спорить, дебатировать, приводить взвешенные доводы);

- ответственность (адекватно отвечать за свои поступки, за порученное дело, старательность; более высокая степень ответственности в постановке задачи, разработке плана, решении вопроса);

- потребность в саморазвитии (постоянная и неуклонная работа над собой на основе самостоятельного приобретения знаний или посредством различных тренингов, обучающих программ);

- исполнительность (готовность и способность добросовестно выполнять поставленную задачу).

В основе гуманно-личностного подхода лежат идеи «педагогике сотрудничества», разработанные в свое время учеными-новаторами XX века (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин). Смыслом педагогического процесса в развитии ученика является обращенность к его внутреннему миру и его индивидуальности, к совместному сотрудничеству, действию, стремление быть сотоварищами, партнерами. Другими словами, в педагогическом аспекте процесс становления гуманизации образования ведет к диалогизации учебно-воспитательного процесса, содержательной основой которой становится самостоятельная познавательная активность молодых людей. Данный подход объединяет ряд идей.

Во-первых, взаимоотношения в учебной группе – увлечение общей идеей познания, сопряженной с чувством успеха и движением вперед,

высокой степенью мотивации, создание интеллектуального фона на занятиях, творческой атмосферы, атмосферы сотрудничества, что особенно актуально при реализации программ ДПО, когда слушатели программ объединены общей идеей совершенствования своих знаний, развития общих познавательных интересов.

Во-вторых, стимулирование самостоятельной, индивидуальной работы с опорой на сотрудничество как с преподавателем, так и в коллективе, свободный выбор видов и форм работы, создание условий для развития индивидуальных способностей. В качестве примера, на программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» студенты должны много работать над собой во внеаудиторное время, выполняя письменные переводы научных статей, эссе, деловых писем и т.п.

В-третьих, идея создания личностного информационного пространства в рамках данной программы дополнительного образования – широкое использование компьютерных технологий, инновационных методов обучения, без которых сегодня не обходится ни одна учебная программа, поиск информации, использование электронных словарей, обучающих компьютерных программ. Информационное пространство студента поможет индивидуализировать и дифференцировать обучение, создать условия для творческого развития, повысить мотивацию обучения.

В-четвертых, идея самореализации – осознавать свое место в будущем социуме, стремление стать конкурентоспособным специалистом, осознавать свои возможности, сопоставлять свои личные притязания с объективными возможностями, самоконтроль и самооценка. Делая самостоятельный выбор программы ДПО, представляющей сложный процесс обучения (1500 часов) по большей части на иностранном языке в течение нескольких лет студенты и слушатели реализуют свои амбиции, карьерные устремления, повышают свою конкурентоспособность на рынке труда.

В-пятых, идея индивидуализации – использовать такие приемы обучения, которые позволят установить индивидуальный контакт с каждым в группе для создания комфортной образовательной среды. Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», как показывает опыт, необыкновенно сплачивает учащуюся молодежь благодаря установившимся личностным отношениям с преподавателями на основе уважения к их квалификации и персональным качествам, высокому уровню знания иностранного языка и методики его преподавания, что оказывает на слушателей программы благоприятное воздействие, позволяя добиваться высоких результатов в обучении.

2.2 Системный подход (последовательность и преемственность) в рамках развития ДПО

Системный подход является основополагающим в методологии исследования. Он представляет собой форму приложения теории познания и диалектики к исследованию процессов, происходящих в природе, обществе, мышлении. Его сущность состоит в реализации требований общей теории систем, согласно которой каждый объект в процессе его исследования должен рассматриваться как большая и сложная система и одновременно как элемент более общей системы. Основоположниками системного подхода являются: Л. фон Берталанфи, А. А. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер, А. Чандлер. Основными признаками системности являются: структурированность; взаимосвязанность составляющих частей; подчиненность организации системы определенной цели. Применение системного подхода к исследованиям способствует выявлению закономерностей и взаимосвязей с целью их более эффективного использования. Любая система характеризуется целостностью и иерархичностью строения. Первая позволяет рассматривать исследуемое

явление как неразрывное целое, а второе способствует выявлению наличия элементов, их связей и взаимоотношений.

Осуществление системного подхода позволило выявить важные элементы целостного процесса развития дополнительного профессионального образования студентов и специалистов различного профиля в условиях непрерывного обучения: повышение качества научно-методической и профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава (выбор оптимальных форм и методов преподавания, проведение научных исследований по совершенствованию дополнительного профессионального образования, создание условий для повышения профессионального и педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава, развитие инновационных технологий, создание материально-технического обеспечения программ ДПО); совершенствование содержания обучения и его организационно-методической поддержки (адекватное отражение целей в содержании профессионального образования, отбор содержания обучения в соответствии с существующими научными принципами, создание информационной базы, обеспечение практической направленности содержания образования и прочее); выстраивание непрерывности процесса формирования профессиональных компетенций будущих выпускников по линии: адаптация абитуриента к профессиональному обучению в высшей школе – высшее профессиональное образование, повышение квалификации – становление специалиста как учёного и исследователя, обеспечивая преемственность и последовательность, взаимосвязанность и взаимообусловленность целей всех этапов и ступеней образовательной системы; реализация единой модели обучения по линии: базовое профессиональное образование – программы ДПО; опора на самостоятельность и самодостаточность студентов-слушателей программ, повышение мотивационной составляющей личности будущего специалиста

конкретной сферы деятельности; учет дискретности процесса познания – познание каждого элемента не может происходить все время поступательно, оно имеет спиралевидное движение, проходя определенные этапы, каждый базируется на предыдущем, характеризуется определенной завершенностью и является пропедевтикой следующего. При непрерывном обучении совершенно необходимо обеспечить связь между определенными этапами обучения и развития с тем, чтобы новое качество, возникающее на каждом этапе, сохраняло бы в себе некоторые элементы старого. Поэтому осуществление программ ДПО требует соблюдения принципа преемственности как одного из основных принципов процесса развития.

Важным проявлением системного подхода является реализация преемственности структурных составляющих всей системы образования. Введение ДПО способствует обеспечению преемственности ступеней образования, формированию прочных межпредметных связей в учебном процессе, закреплению и расширению специальных знаний, развитию умений, выявлению возможностей их практического применения. Процесс расширения и углубления знаний, умений и навыков студентов оптимизирует создание перспективного квалифицированного человеческого потенциала в сфере экономики, на рынке труда. Рейтинг выпускника во время трудоустройства напрямую зависит от количества и качества квалификаций, приобретенных параллельно основному обучению в вузе. Перелом в решении проблемы активного внедрения ДПО произошел тогда, когда профессиональное образование стало рассматриваться как сквозная, преемственная линия всей системы непрерывного образования.

Проблема преемственности нашла свое отражение во многих философских трудах, в работах педагогов и психологов. В истории педагогики к ней обращались Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский. Философские аспекты проблемы преемственности разрабатывались Э. А. Баллером, Б. М. Кедровым, В. С. Батуриным, Г. Н. Исаенко. Проблема

осуществления преемственности в процессе обучения нашла свое решение в психологии, теории педагогики и вузовской практике: Б. Г. Ананьев, Ю. А. Самарин, А. Б. Орлов. Большое теоретическое значение имеет исследование Ю. А. Кустова, в котором автор выявляет основные направления осуществления преемственных связей между системой профессионально-технической подготовки специалистов и производством [72].

Обратимся к понятию преемственности. Преемственность рассматривается как закономерное явление специально управляемых процессов, обеспечивающее поступательный, прогрессивный характер развития и имеющее большое значение во всех областях социальной практики: в развитии науки, культуры, образования. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность обуславливает устойчивость целого. Кроме того, в обучении данный принцип понимается как последовательность и системность в расположении учебного материала, связь и согласованность ступеней и этапов учебно-воспитательной работы при переходе от одной формы обучения к другой. Преемственность характеризуется также «спиралевидным» усвоением материала: повторение пройденного, получение новых знаний, их закрепление и расширение, переход на новую ступень и раскрытие новых связей на более высоком уровне, благодаря чему повышается качество обучения. Таким образом, усвоение нового материала делается более сознательными, дифференцированным и обобщенным, а область его практического применения расширяется. Следовательно, преемственность означает процесс развития молодого человека путем осмысливания и взаимодействия старых и новых знаний, прежнего и нового опыта.

Исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу, что введение дополнительных квалификаций на основе принципа преемственности обучения способствует:

- реализации вертикальной преемственности в системе обучения в течение всей жизни;
- прогрессивному и поступательному формированию и развитию профессиональных компетенций будущих специалистов;
- повышению конкурентоспособности выпускников вуза;
- удовлетворению запросов структур занятости и трудоустройства региона;
- расширению образовательных возможностей учебного заведения, повышению его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг;
- расширению диапазона самостоятельности студентов, проявляющегося в самоактуализации своих жизненных устремлений, в нахождении своего профессионального «Я» с помощью сферы дополнительного образования;
- созданию для преподавателей вузов условий для совершенствования своей квалификации путем освоения дополнительных программ, расширения их профессионального потенциала, появления дополнительных рабочих мест.

Анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы позволил нам определить приоритетные в личностно-ориентированной парадигме направления подготовки будущего специалиста:

- многоступенчатая образовательная подготовка (общеобразовательная школа – колледжи – вузы (бакалавриат – магистратура) – аспирантура – курсы повышения квалификации), а также зарубежные стажировки, гранты, международные конференции и симпозиумы, которые можно объединить в единую образовательную структуру;
- «лакуная» образовательная подготовка, предусматривающая заполнение профессиональных пробелов, возникающих с изменением

жизненных ситуаций человека, как-то смена его видов деятельности или расширение бизнес-контактов, повышение мотивации обучения и т.п.

Исходя из концепции А. М. Новикова о трех видах движения человека в профессиональном образовательном пространстве [99], можно говорить о преемственном, поступательном движении в сфере образования: «вертикальная» преемственность – многоуровневая подготовка студентов, которая и осуществляется в стенах КФУ (абитуриент – бакалавр – магистрант – аспирант); «вертикально-горизонтальная» – на уровне межпредметных связей, а также получение дополнительных квалификаций, в частности, дополнительной профессиональной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Таким образом, мы можем определить две основные взаимосвязанные сферы профессиональной подготовки специалиста: «базовое профессиональное образование», реализующее получение высшего профессионального образования по выбранной специальности в ВУЗе, и «дополнительная профессиональная квалификация» (третий уровень высшего образования согласно стандартам), осуществляющаяся в ходе двух-трехгодичной подготовки в том же учебном заведении по соответствующим специализациям вуза.

2.3 Компетентностный подход к проблеме развития ДПО

Важным методологическим подходом к проблеме дополнительного образования является компетентностный подход. Данное понятие было введено в педагогический дискурс достаточно давно. Если прежде вектор процесса обучения был направлен на формирование последовательной цепочки «знания – умения – навыки», то новые подходы требуют актуализировать компетентность (как надо знать и уметь) и формировать компетенции (способности). Возникновение компетентностно-

ориентированной парадигмы появилась еще до Болонских соглашений. Еще в 1997 году Лиссабонская конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе» (Россия присоединилась в 2000 году) выдвинула концепцию международного признания результатов образования и обосновала перед академическим сообществом требование разработать конвертируемые общепонятные критерии признания результатов обучения. Формирование различного рода компетенций является одной из актуальных на сегодняшний день тенденцией в деле повышения качества подготовки специалистов. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни описаны в документе Совета Европы «Европейские рамочные установки», принятом в 2006 году, они представляют собой восемь ключевых компетенций, которые рассматриваются как равнозначные, поскольку каждая из них может помочь в будущей деятельности:

1. Общение на родном языке.
2. Общение на иностранных языках.
3. Математическая грамотность и базовые компетенции в науке и технологии.
4. Компьютерная грамотность.
5. Освоение навыков обучения.
6. Социальные и гражданские компетенции.
7. Чувство новаторства и предпринимательства.
8. Осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере.

Активная разработка критериев в рамках высшего образования поставила на повестку дня новую актуальную методологию, получившую название компетентностного подхода. Переход на компетентностно-ориентированное образование в Российской Федерации впервые был нормативно закреплен в Правительственной Программе Модернизации Российского Образования до 2010 года, а несколько позднее – в

материалах «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации». В процессе подготовки государственного образовательного стандарта среднего общего образования рабочей группой проекта «Стандарты общего образования» было сформулировано рабочее определение понятия «компетенция», которое трактовалось как готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач [66, 105].

Анализ психолого-педагогической и философской литературы позволяет выделить следующие направления развития компетентностного подхода:

- мировая и общеевропейская глобализация и интеграция процессов, происходящих в экономики;
- насущная необходимость создания единого мирового образовательного пространства;
- неизбежность смены образовательной парадигмы;
- достаточная сложность трактовки понятийного содержания термина «компетентностный подход», различные точки зрения на сферу его применения в педагогике.

Таким образом, мы можем констатировать, что идея компетентностно-ориентированного образования прямо пропорциональна требованиям современного общества, отвечает нормам социального заказа общества. Тщательное рассмотрение исследуемой проблемы, позволяет прийти к выводу, что компетентностный подход в образовании характеризуется структурно-системными, межпредметными и деятельностными параметрами, ему присуща прагматическая и социальная направленность. Он актуализирует практико-ориентированную подготовку учащихся, его профессиональный аспект, подчеркивает совокупность умений реализовать знания на практике, самостоятельно решать проблемы.

Формирование компетенций у студентов – это эффективный путь качественной подготовки будущих специалистов, готовых к конкурентной борьбе, к современным требованиям жизни.

Анализ работ отечественных и зарубежных ученых (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Дж. Равен, А. В. Хуторской и др.) позволил выделить три стадии развития компетентностного подхода в образовании.

Первая стадия ассоциируется с появлением психолого-педагогической категории «компетенция» в понятийном аппарате и попыткой разведения двух, казалось бы, однопорядковых, понятий «компетенция» – «компетентность».

Вторая стадия связана с использованием вышеназванных категорий в теории и практике обучения иностранному языку, в коммуникативном обучении. Ученые-практики приступают к активному решению такой важной педагогической задачи как формирование компетенций в процессе обучения.

Третья стадия характеризуется активными публикациями по исследуемой проблеме – Л. П. Алексеева, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др. Кроме того, в документах ЮНЕСКО определен круг компетенций в качестве желаемого результата образования. Так, в своем докладе международной комиссии по образованию для XXI века под председательством Жака Делора «Образование: скрытое сокровище» сформулированы следующие основы образования: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться быть [48].

Применение компетентностного подхода в процессе осуществления дополнительного образования, как нам видится, способствует не только передаче студенту совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере, но и развитию широкого кругозора, расширению межпредметных ассоциаций, способности к самостоятельной деятельности, творческим

решениям. Применение компетентностного подхода может также вести к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий.

Данный подход может сохранить как культурно-исторические, этнические, так и социальные ценности, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования, включающие интеллектуальные, эмоциональные и нравственные составляющие. Известный американский лингвист Н. Хомский (родоначальник теории развития компетентностного подхода) отмечал фундаментальное различие между компетенцией и употреблением. Он писал, что «только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию...» [151, с. 9-10]. Следует обратить внимание на то, что именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление, по Н. Хомскому, в действительности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., иными словами связано с самим говорящим, с опытом самого человека.

Применение компетентностного подхода обусловлено вхождением России в международное образовательное пространство. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» было прописано (и это актуально сегодня): «Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной

и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования» [66].

В современной сложной ситуации, когда происходят глубокие изменения в сфере образования и действуют государственные стандарты третьего поколения, особую актуальность приобретают вопросы точного понимания «компетенции» и «компетентности». Сегодня данная проблема во всех ее ипостасях («компетентностный подход», «компетентность») достаточно активно разрабатывается в педагогике (В. А. Болотов, В. В. Сериков, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков и др.).

И. А. Зимняя интерпретирует компетентностный подход как системный, поскольку он характеризуется системностью по И. В. Блаубергу, Э. Г. Юдину. Объектом его приложения выступает компетентность как результат образовательного процесса, представляющая сложную иерархическую организованную уровневую многокомпонентную структуру, отвечающую основным характеристикам системы. Компетентностный подход к образованию сопряжен с профессиональной деятельностью человека [54, 19].

Согласно И. А. Зимней, «компетенции являются сокрытыми психологическими новообразованиями – это знания и представления вкупе с алгоритмами действий, системами ценностей и отношений, которые формируются в процессе обучения и выявляются в компетентностях человека. Таким образом, можно считать, что в процессе формирования компетентности специалиста в период получения им образования происходит его психологическое развитие за счет формирования компетентностей, являющихся психологическим продуктом, свидетельствующим о развитии личности будущего специалиста. Компетентность является совокупной интегральной личностной характеристикой человека, получившего квалификацию, и характеризуется

профессионализмом» [54, с.19]. Если говорить о компетентностях, то нам представляется, что для их оптимизации требуется следующее:

- активизация познавательной деятельности студентов на основе проблемного обучения, использование современных педагогических технологий с тем, чтобы научить как работе с информацией, так и оценке полученных результатов, адекватных организации своего интеллектуального труда;

- организация социокультурной подготовки студентов, включающей умения ориентироваться в сложнейших жизненных проблемах, используя соответствующие знания, идеи научного и мировоззренческого характера;

- профессиональная подготовка, требующая принятия решений, коммуникативных навыков, информационно-аналитической работы, умений работать как в сотрудничестве (корпоративное сотрудничество), так и самостоятельно, реализуя свои интеллектуальные и деловые качества.

И. А. Зимняя в состав компетентности включает следующие компоненты, рассматривая их в различных аспектах:

- мотивационный – готовность к проявлению компетентности (готовность как мобилизация субъектных сил);

- когнитивный – владение знанием содержания компетентности;

- поведенческий – опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;

- ценностно-смысловой – отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения [54].

Развивая уже сложившиеся в науке представления, под профессиональным компетентным подходом к организации качественной подготовки специалиста мы понимаем совокупность как необходимых знаний и умений выпускников вуза для осуществления профессиональных функций, гарантирующих высокий уровень и

результативность деятельности будущего специалиста, так и способность к творческой деятельности, принятию решений, мобильности и активности.

К принципам компетентного подхода к организации процесса обучения отнесем следующие:

- принцип профессиональной направленности содержания и форм изучения того или иного предмета, поскольку содержание обучения напрямую зависит от направленности вуза;

- принцип интеграции (соблюдение межпредметных связей, горизонтальные преемственные связи специальных и общеобразовательных дисциплин);

- принцип диагностичности (опора на полученные знания и умения, их расширение и закрепление на основе тестов различных уровней);

- принцип многоаспектности, включающий целевой, содержательный, организационно-технологический, инновационный аспекты.

Компетенции необходимы преподавателям и студентам для:

- создания необходимой в соответствии со стандартами базы знаний (идеи, понятия);

- реализации способностей самостоятельно осваивать необходимые знания, перерабатывать их, использовать в соответствующих или предлагаемых ситуациях;

- владения способностями работать над проектами, участвовать в конференциях и олимпиадах, получать гранты, быть готовым к академической мобильности, принимать в ней активное участие;

- проявления самостоятельного научного поиска, формулирования новых научных идей, формирования умения находить пути применения их на практике.

Следует отметить, что формирование компетентностей у студентов особенно активно происходит при включении их в структуру дополнительного образования, поскольку, становясь слушателем

программы ДПО, студент бывает высоко профессионально-мотивированным, ориентированным на получение всего спектра образовательных услуг, способствующего его скорейшей и успешной адаптации на рынке труда.

ГЛАВА 3. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТОРОНЫ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исходя из положения о том, что формулировка концепции образования – есть описание руководящих идей построения элементов педагогических систем, будь то общеобразовательная или профессиональная школа [18], к концептуальным характеристикам процесса развития дополнительного образования мы относим исторический ракурс, историческую «цепочку» развития категорий и понятий дополнительного образования; содержательный компонент; и психолого-педагогические основания реализации программ ДПО.

3.1 Исторические предпосылки развития ДПО в Республике Татарстан

Для досконального изучения вопроса дополнительного образования следует базироваться на историческом подходе к тому или иному явлению, рассматривать объект как некую структурную составляющую, изучить основные подходы к ее функционированию. Исторический подход позволит нам рассмотреть процесс развития дополнительного образования во временных исторических связях, в фактах выявления и фиксирования качественных изменений в период его становления, с точки зрения раскрытия его закономерностей. Мы познаем законы перехода данного явления из одного исторического состояния к другому, отмечая, что на каждом этапе развития, дополнительное образование может иметь свою особенную структуру. Основной закон исторической связи гласит, что следует изучить историю возникновения этого вопроса, выявить, какие

исторические этапы развития он проходил, и какой вид, значение или структуру приобретает сегодня.

Обратимся к истории развития дополнительного образования в Казанской Губернии начала XX века. Нами были изучены материалы, хранящиеся в Национальном Архиве Республики Татарстан, в Научной библиотеке им. Н.А. Лобачевского КФУ, в Национальной библиотеке Республики Татарстан. При работе над изучением вопроса о возникновении и формах развития дополнительного образования на историческом пространстве Республики Татарстан мы использовали метод контент-анализа, позволяющий более тщательно изучить данное явление.

Проанализировав значительный объем архивных источников, мы пришли к выводу, что дополнительное образование осуществлялось, в основном, по двум параметрам. Для интеллигентных слоев населения или людей, стремящихся к расширению своего образовательного кругозора – это были литературно-музыкальные кружки, общества, встречи. Простое население было ориентировано на ремесленные объединения. Так, Ремесленный клуб вел значительную просветительную деятельность, расширял образовательные возможности населения, в основном молодежи. Большие возможности в литературно-музыкальной подготовке предоставляли различные общества, клубы, кружки, функционировавшие в Казани в начале XX века. Широкий общественный резонанс получила активная деятельность Семейно-педагогического кружка, который устраивал литературно-музыкальные вечера как для детей, так и для взрослых [127, с. 2]. Для развития у молодых людей навыков рисования, приобщения их к миру искусства, для развития интереса к художественной деятельности Семейно-педагогический кружок открыл воскресные классы рисования для «развития наблюдательности не только по отношению к форме, но также и к цвету изображаемого предмета», причем большое внимание отводилось работе с красками [126, с. 3]. При Казанском Императорском

университете было создано Общество любителей русской словесности, которое также занималось широкой просветительско-образовательной деятельностью, и было открыто для всех желающих получить дополнительные знания в области русского языка и литературы. Здесь отмечали дни памяти великих писателей и поэтов. Так, в частности, профессор А. С. Архангельский выступил на заседании Общества с докладом о романтизме в литературе, развившимся на почве исторических стремлений личности и эмансипации под влиянием культуры и событий конца XVIII века [154, с. 3]. О росте литературных интересов среди студенческой молодежи и взрослого населения говорил тот факт, что Общество любителей словесности проводило дни памяти писателей и поэтов, например, дни Н. В. Гоголя, или как их называли «гоголевские праздники» [103, с. 3]. Это общество вело не только просветительскую работу, но и предоставляло дополнительные возможности для реализации литературных способностей молодежи.

Большое значение для просветительства, самообразования имела, на наш взгляд, работа музея, созданного профессором И. Ф. Высоцким (археологический музей заслуженного профессора Казанского университета), где были собраны предметы восточного искусства, «среди которых особенно интересны восточные зеркала такой высокой научной ценности, что им трудно подыскать соответствующие реплики». Здесь были представлены античные вазы, коллекция терракот, античная посуда, серебряная утварь «высшей художественной отделки» XVII века. Этот музей, по мнению современников, являлся истинным украшением Казани [94]. Он не только организовывал экспозиции, но и давал возможности для расширения познаний в области истории, искусства и археологии, привлекая любителей истории и старины для создания выставок, знакомства с архивными материалами, создавая, таким образом, определенную сферу занятости для заинтересованных лиц. В 1911 году в газетах Казанской

губернии упоминался Кустарный музей, работа которого была направлена на развитие интереса к ремесленному делу. Здесь проходили постоянные выставки наиболее совершенных изделий учебно-ремесленных учреждений с целью приобщения населения к кустарному производству. Для музея в качестве образцов приобретались также произведения народного творчества, которые, «как произведения оригинальные, являлись очень интересным материалом» [104, с. 4-5]. Работа музея объединяла опытных ремесленников, привлекала молодежь, создавала дополнительные рабочие места.

Среди клубов и обществ Казани выделялось Общество любителей изящных искусств, которое устраивало концерты (например, в 1902 году оно организовало выступление квартета А. П. Бородина), включало в программу «мелодекламацию» [140, с. 4]. Литературно-музыкальные вечера Общества любителей изящных искусств, по свидетельству современников, всегда проходили при большом скоплении и удовольствии публики. На них иногда выступали именитые артисты русской оперной труппы господина Соболицова-Самарина, а также учащиеся курсов пения М. Л. Генжиан, А. П. Ухтомской-Баронелли. Внимательное отношение публики к выступлениям молодежи «устанавливает между ними как бы духовное общение, а самих учащихся приучает к сцене, к подмосткам» [142, с. 4]. «Волжский вестник» упоминает об открытии 6 марта 1902 года Казанского отделения Императорского русского музыкального общества. Известно, что в этот исторический период времени у молодежи было сильно развито стремление к получению музыкального образования, которое удовлетворялось как домашним воспитанием, так и привлечением учителей, приходящих на дом, этот период характеризуется также началом открытия музыкальных школ для получения дополнительного образования.

В 1881 году в Казани А. А. Орловым-Сокольским была открыта музыкальная школа. Эта школа сделала очень много для развития

музыкального образования в крае [59, с. 393]. Искусствовед Г. М. Кантор характеризует А. А. Орлова-Сокольского, выпускника Московской консерватории по классу кларнета, как видного музыканта, композитора и дирижера [62, с. 91]. К концу 80-х годов XIX века в школе насчитывалось около 300 человек, как детей, так и взрослых. При школе существовали классы фортепиано, оркестровый класс, классы пения и драматического искусства [62, с. 92]. В школе была разработана большая музыкальная программа, сыгравшая, по-видимому, значительную роль в подготовке учащихся. Два раза в год проходили публичные музыкальные вечера с афишами, продажей билетов и очень серьезной музыкальной программой, один раз в полугодие давались публичные вечера в зале Дворянского собрания. Нельзя не оценить музыкально-образовательного значения таких вечеров [62, с. 93].

В 1891 году открылась еще одна музыкальная школа, возглавляемая Р. А. Гуммертом (1861-1921) и П. И. Юргенсом. Она впоследствии разделилась на две. Более известной стала школа Р. А. Гуммерта [62, с. 95]. Деятельность этой музыкальной школы была довольно успешной, в нее набирали детей по классу пения, фортепиано, скрипки, был приглашен также преподаватель-виолончелист [106, с. 1]. Школа давала объявления об устройстве совместно с Обществом изящных искусств вечеров, например, для исполнения произведений А. К. Глазунова, различных пьес, дуэтов для фортепиано и фисгармонии с участием корнетиста [139, с. 4]. Р. А. Гуммерт считался одним из первых музыкантов, внесших существенный вклад в воспитание национальных кадров. Ему приписывается создание в Казани Музыкального училища Императорского русского музыкального общества, где обучалась молодежь и взрослые. Само отделение Русского музыкального общества (РМО) было открыто в 1864 году и считалось третьим после Москвы и Петербурга [62, с. 90].

Одним из направлений будущего дополнительного образования стала деятельность так называемых репетиторов. Так, в начале века в Казани было много частных преподавателей музыки, которые устраивали публичные показы своих достижений. Нередко ставились даже оперы. Например, силами учеников школы пения М. Л. Генжиан были поставлены в 1902 году опера «Онегин» и отрывки из «Риголетто» и «Жизни за царя» [32, с. 4]. А в Родионовском институте благородных девиц в том же году силами воспитанниц состоялась премьера оперы В. Ю. Валуа «Принц Лелио» (был приглашен оркестр, которым дирижировал Р. А. Гуммерт) [62, с. 90]. В 1905 году в помещении Козмодемьянского городского трехклассного училища прошел спектакль по музыкальной пьесе «Жизнь за царя» (переделка одноименной оперы М. Глинки), исполнителями которой были ученики этого училища, в антрактах также исполнившие несколько «песен Чайковского» [34, с. 5]. Таким образом, мы видим, что в области образования подготовка молодежи велась не только на обычных занятиях, но предоставлялись различные виды образовательно-культурного воспитания.

При Богоявленском соборе действовал хор духовной музыки под управлением Б. С. Морева. «Казанский телеграф» анонсировал в 1906 году духовный концерт, на котором все песнопения исполнял хор Богоявленской и Университетской церквей при участии любителей церковного пения под управлением известного в Казани знатока духовной музыки Б. С. Морева. Программа концерта включала 15 номеров известных русских композиторов [98]. В 1915 году в Казани возникает большое певческое общество, целью которого, наряду с устройством концертов, являлось «поднятие интереса и распространения народной русской песни в особенности и инородческих песен». Общество практиковало отправку специалистов по селам различных губерний для сбора народных песен [60].

В начале XX века немало внимания уделялось и такому важному аспекту подготовки как рисование. Существовали классы рисования для маленьких детей, организованные Советом семейно-педагогического кружка [64, с. 2]. Возобновились уроки рисования в городских училищах, ученики которых «более других обнаружили успехи в рисовании (согласно представленным работам)», а учительницы этих школ «обнаруживают со своей стороны внимание к этому предмету». К сожалению, ввести рисование во всех школах было невозможно из-за недостатка ассигнований [146, с. 3]. Стимулировала любителей рисования и деятельность художественной школы, открытой еще в начале 90-х годов XIX века, где для ознакомления общества с результатами творчества учеников устраивались бесплатные выставки [36, с. 3]. В 1906 году в Казанском казенном и частном городском училищах было введено преподавание графических искусств и возбуждено ходатайство о введении преподавания новых языков [102].

Можно констатировать, что в XIX веке дополнительное образование, в основном, осуществлялось посредством различных обществ, кружков, музеев, клубов по интересам, вечеров, представлений, которые охватывали значительное количество участников, как среди молодежи, так и среди взрослого населения и носило, в основном, культурно-просветительский характер. Прикладной характер имело обучение в области ремесленного дела.

В Советский период дополнительное образование нашло свое воплощение в массово-кружковой работе. Контент-анализ, проведенный по статьям газеты «Комсомолец Татарии» за 1949 и 1951 годы, подтвердил факт широкого распространения кружковой работы как важной формы культурно-массовой работы. Кружковая работа велась в Зеленодольском Доме пионеров – занятия по рисованию, фотографированию, балетный кружок; в деревне Альшеево Буденновского района большой популярностью пользовался литературный кружок, где обсуждались книги, доклады,

выпускался рукописный журнал на чувашском языке. Все это создавало почву для развития устремлений учащихся, расширения их кругозора, предоставления дополнительных возможностей для самосовершенствования.

Вообще, литературные кружки были призваны сыграть важную роль в воспитании начинающих литераторов. В 1949 году они получили преемственное развитие при Казанском университете, в юридическом и педагогическом институтах, Доме-музее М. Горького, при редакциях Зеленодольской и Чистопольской газет. Творчество молодых было отражено в двух альманахах «Литературный Татарстан» и в сборнике стихов «Заре навстречу» [104]. В школе № 83 Казани под руководством студентов Госуниверситета был создан литературный кружок, который выпускал свой журнал; в школе № 5 литературный кружок проводил читательские конференции; в школах № 4, 8, 11 этой работой руководили студенты-филологи, которые также получали дополнительную подготовку, выступая в качестве редакторов-организаторов.

Литературно-кружковая работа приобретала разнообразные формы: в школе № 1 артисты Татгосфилармонии, выступавшие перед детьми с чтением русских народных сказок, басен И. А. Крылова, приобщали детей и их родителей к литературе. В 1949 году на заседаниях литературно-творческого кружка Казанского педагогического института обсуждались произведения советских писателей [43].

Органичным дополнением литературно-кружковой работы являлись читательские конференции. Руководствуясь установкой XI съезда ВЛКСМ на повышение культурного уровня молодежи, усиление просветительской и культурно-массовой работы, комсомольцы создавали новые клубы, избы-читальни, которые стали важнейшими очагами культуры на селе. На селе работали «избачи», роль которых состояла в привитии любви к книге, создании агротехнических, литературных и других кружков [141], что

также расширяло образовательные возможности молодежи. В Шугуровском районе очагом культуры стала библиотека, где более 200 молодых читателей участвовали в конференциях, здесь же оформлялись различные стенды, выставки книг [43]. В Казанском педагогическом институте проводились читательские конференции по литературным произведениям [160].

Проанализировав информационные отчеты о работе школ ТАССР за несколько лет (1947-1951 годы), находящиеся в Национальном архиве Республики Татарстан, мы пришли к выводу, что в 1948/1949 учебном году литературные кружки продолжали проводить большую и содержательную работу, одной из задач которой являлось пропаганда татарской литературы, произведений татарских писателей, привитие интереса к родному языку, предоставление дополнительных возможностей расширения своего творческого потенциала [47].

В 1948/1949 учебном году серьезное внимание уделялось изучению жизни и творчества А. С. Пушкина в связи с 150-летием со дня его рождения: проводились Пушкинские чтения, вечера, читательские конференции. В качестве эффективной формы дополнительного образования открылся кружок выразительного чтения при Республиканском Доме учителя, который посещали казанские учителя и затем применяли полученные навыки в технике чтения произведений А. С. Пушкина на занятиях в школьных литературных кружках. Во всех татарских школах работали литературные кружки выразительного чтения, целью которых было углубление изучаемого материала, знакомство учащихся с произведениями, не предусмотренными учебной программой [34].

В дополнительном образовании молодежи, несомненно, важную роль сыграла деятельность музея М. Горького, который регулярно проводил научные конференции и литературные вечера, организовывал лекции по теории литературы, по творчеству русских и татарских классиков,

еженедельно проводил «литературные среды». Музыкально-литературные лектории организовывала Татгосфилармония. Например, в 1949 году проводилась лекция-концерт «Радищев и Пушкин», сопровождаемая музыкальными и литературными иллюстрациями в исполнении артистов филармонии [104].

Большую роль в дополнительном образовании играли музыкальные лектории, концерты, встречи, лекции-концерты, выступления хоровых коллективов. В 1948/1949 учебном году растет интерес учащихся к хоровым кружкам, а именно к разучиванию народных песен, песен советских композиторов. Хоровые кружки проводили свою работу в тесном контакте с литературными кружками, совместно готовили литературные монтажи, вечера и утренники.

Хоровой коллектив был создан при университете (руководитель Трофимов), его участники буквально «несли музыку в массы» - было дано 6 концертов в подшефных колхозах [143]. В медицинском институте организован татарский хор (руководитель хормейстер Р. Волков), в репертуаре которого были песни композиторов М. Музафарова, А. Бакирова, а также народные песни [36]. Выступления хоровых коллективов проходили на курсовых вечерах в юридическом институте [60], на смотрах художественной самодеятельности специальных учебных заведений Министерства легкой промышленности [61], в колхозе имени Кагановича Агрызского района.

Для развития способностей и задатков музыкально одаренных детей в Татарстане было открыто 8 музыкальных школ не только в Казани, но и в районных центрах, кроме того, имелись специальные школы по изобразительному искусству [16, с. 76].

Предлагалось также обеспечить школу необходимыми учебниками и учебными пособиями, методической и популярной литературой, увеличить

подготовку высококвалифицированных кадров, учителей пения и рисования, а также количество занятий по этим дисциплинам [33].

В Татарии в 1960-е годы выстраивается структура органов народного образования, занимающихся подготовкой и переподготовкой кадров. Изучив документы Министерства просвещения ТАССР, мы выделили 7 элементов единой структуры подготовки кадров в 1963 году в области общекультурной подготовки [90]:

1) при Казанском горно – искусствоведческий факультет 2-х годичного университета по подготовке квалифицированных учителей на общественных началах;

2) организована подготовка искусствоведов-общественников и руководителей кружков художественной самодеятельности среди студентов университета, Казанского и Елабужского педагогических институтов и в шести педагогических училищах республики;

3) для повышения квалификации преподавателей рисования при художественном училище Казани открыта изостудия;

4) организованы летние месячные курсы для классных руководителей и воспитателей. Более 50% учебного времени идет на специальное обучение пению и музыке, на хореографию, на подготовку руководителей кружков «Умелые руки»;

5) на базе консерватории, музыкального факультета педагогического училища, музыкального училища идет курсовая переподготовка учителей пения начальной, восьмилетней и средней школ, а учителей рисования – при художественном училище и Казанском индустриально-строительном институте;

6) совместно с республиканским хоровым обществом при Татарском институте усовершенствования учителей работают годичные очно-заочные курсы учителей пения и музыки сельских опорных школ;

7) при Общественном университете учителя в апреле 1963 года открылся специальный факультет эстетики, цель которого – перепрофилирование учителей и расширение их художественного кругозора.

Изучение вопроса о возникновении и формах развития дополнительного образования на историческом пространстве Республики Татарстан позволяет констатировать, что в XIX веке дополнительное образование, в основном, осуществлялось посредством различных обществ, кружков, музеев, клубов по интересам, вечеров, представлений, которые охватывали значительное количество участников, как среди молодежи, так и среди взрослого населения и носило, в основном, культурно-просветительский характер. Прикладной характер имело обучение в области ремесленного дела. В советский период в Татарии велась основательная работа по дополнительному образованию, которая выражалась в форме курсов, факультативных занятий, кружков, семинаров, студий, обществ. Дополнительное образование нашло свое воплощение в массово-кружковой работе, и стала выстраиваться структура органов народного образования, занимающихся подготовкой и переподготовкой кадров.

3.2 Проблема отбора содержания образования в рамках программ ДПО

Социальная и культурная роль образования неуклонно возрастает в период инновационных преобразований в системе высшей школы. Краеугольным камнем процесса модернизации системы подготовки специалистов становится развитие и саморазвитие личности молодого человека. Перед преподавателями вузов стоит вопрос, в состоянии ли они создать такие условия, при которых студент сможет сформировать свой

интеллектуальный и эмоциональный потенциал, раскрыть свои творческие возможности. Именно в этом смысле, содержание образования готовит молодого человека к выбору вектора своей жизнедеятельности, к ориентации и адаптации себя в социуме, реализации своих карьерных устремлений и, наконец, к самоактуализации и становится одним из важнейших факторов экономического и социального прогресса.

Вопросы содержания образования и его место в системе культурных ценностей всегда находились в центре внимания российских педагогов: В. С. Леднев, М. Н. Скаткин, П. И. Ставский, О. С. Гребенюк, П. И. Пидкасистый, М. И. Рожков и др. Так, по мнению В. С. Леднева, образование представляет собой «общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане процесс становления личности в соответствии с генетической и социальной программами» [77, с. 24]. В. В. Краевский также подчеркивает, что содержание обучения – это педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный человеческой культуре во всей ее структурной полноте. Согласно его концепции, в содержание образования помимо знаний и умений должны входить опыт творческой деятельности (в форме умений принимать нестандартные решения) и опыт осуществления эмоциональных отношений (в форме личностных ориентации) [69, с. 3-12]. О. С. Гребенюк и М. И. Рожков дополняют его концепцию, считая, что, содержание образования включает в себя помимо опыта творческой деятельности также и опыт эмоционально-волевого отношения, кроме того, они обращают внимание на то, что содержание обучения – это педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, усвоение которой призвано обеспечить формирование разносторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной

культуры общества; система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения [45, с. 137]. Таким образом, совокупность компетенций, в которую и входят названные знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности, мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи составляют основу содержания образования.

Рассматривая проблему отбора содержания образования, содержания подготовки специалистов, мы опирались на законы педагогики, предложенные А. М. Новиковым, и считаем, что его точка зрения отличается обоснованностью и строгой логикой. По первому закону наследования культуры человек в процессе образования осваивает культуру человечества, т.е. происходит процесс трансляции культуры (результаты познания, нормы морали, права, знания, умения, восприятия, профессиональные навыки, уровни интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрение и т.п.). Данный закон работает в соответствии с государственными образовательными стандартами, где главенствует компетентный подход. Второй закон педагогики – закон социализации – акцентирует общение с людьми, а также получение информации из всех «источников». Данный закон, как нам кажется, имеет непосредственное отношение к разработке инновационных технологий, к развитию различных учебных умений. Третий закон последовательности или преемственности провозглашает освоение нового опыта, который логически подготовлен его предшествующей образовательной деятельностью и, наконец, четвертый закон связан с самоопределением личности обучающегося [99]. Вопрос самоопределения молодого человека или его самоактуализация представляется нам крайне важным в системе вузовского образования, поскольку данные процессы имеют большое значение в жизненных ориентирах студентов, и вполне естественным, как

нам кажется, является их влияние на формирование профессиональных качеств будущего специалиста. Осознание своего Я начинается с определения своего активного начала, с осознания своих качеств и ценностных ориентиров, с определения социально-нравственной самооценки. Таким образом, на основе интеграции единичных Я-образов личности возникает обобщенный образ своего Я, который прочно усваивается человеком, и позитивно развивающаяся Я-концепция обеспечивает реализацию когнитивно-эмоциональной составляющей личности в профессиональной и социальной деятельности. Следует отметить, что самоактуализация рассматривается нами как стремление человека к возможно более полному раскрытию своего личностного потенциала, основы для формирования мотивационной составляющей личности.

Исходя из вышесказанного, мы приходим к выводу, что образование зиждется на четырех «столпах», законах педагогики, предложенных А. М. Новиковым, – освоение культуры, социализация личности, преемственность, как освоение нового на основе положительного прежнего опыта, а также самоопределение и самоактуализация личности в качестве будущего конкурентоспособного специалиста [99].

Важнейшим документом, определяющим содержание профессиональной подготовки специалиста, является учебный план. В одном ряду по значимости стоит и учебник или учебное пособие, на основе которого реализуется основная программа обучения. Именно в них заложены цели и задачи формирования будущего специалиста, основные принципы отбора научной информации, ее систематизации на базе четко продуманных межпредметных связей как горизонтального, так и вертикального характера. Проблема разработки научно обоснованных принципов отбора учебников и учебных пособий всегда привлекала пристальное внимание педагогов. При отборе содержания обучения

иностранному языку, преподавателю необходимо руководствоваться теми идеями, которые соответствовали бы потребностям, возможностям и способностям студентов и могли бы служить надежной основой для дальнейшего совершенствования знаний, формирования и развития компетенций.

Обобщая опыт аналогичных исследований, а также исходя из собственной многолетней педагогической деятельности, определим основные принципы отбора учебных материалов в рамках программы ДПО для подготовки специалистов со знанием иностранного языка:

- научности, предполагающий соответствие содержания образования последним достижениям лингвистической и методической науки;

- систематичности и последовательности, принцип, требующий четкости и логичности в изложении материала;

- преемственности содержания образования, что особенно важно при изучении иностранного языка, когда должен быть «перекинут мостик» от подготовки General English к профессионально-направленному обучению средствами иностранного языка, к периоду накопления иноязычного потенциала;

- доступности – данный принцип непосредственно связан с предыдущим, когда уровень требований, предъявляемых к слушателям первого года обучения не должен быть слишком завышенным, дабы «не погасить» интерес к изучению иностранного языка с самых первых дней подготовки на программе;

- профессиональной направленности, предусматривающий «наполнение» предмета иностранный язык, который, как правило, не имеет своего содержания, терминологией и идеями по профилю вуза на основе горизонтальных межпредметных связей;

- принцип информационной составляющей, ориентированной на применение инновационных средств на основе компьютерной техники и технологий;

- принцип адаптации процесса обучения к личности студента и его познавательным способностям, данный принцип предполагает расширение учебных рамок в группах студентов, окончивших специализированные английские школы, и поэтому им предоставляется дополнительный материал, более насыщенного информационного и лингвистического характера;

- принцип личностно-ориентированного подхода предполагает индивидуальный подход к каждому слушателю, поэтому предлагаемый слушателям материал должен соответствовать их индивидуальному уровню языковой подготовки и таким образом оказывать «подтягивающее и развивающее» воздействие;

- принцип коммуникативной направленности ориентирует на отбор материала, содержащего упражнения и задания, развивающие коммуникативные навыки слушателей;

- принцип проблемности – отобранный материал должен всегда содержать проблему для развития познавательной активности слушателей, для повышения мотивации обучения, для развития интеллектуального потенциала обучаемых;

- принцип аутентичности – отбору подлежат только источники, составленные или подготовленные носителями языка, это могут быть зарубежные учебники, газетные и журнальные статьи, издаваемые в стране изучаемого языка, научные монографии, телекоммуникационные средства, представленные носителями языка.

Зарубежные учебники правомерно заняли достойное место в российской системе обучения и получили широкое распространение в силу следующих качеств: соответствие международным стандартам, высокое

качество полиграфии, аутентичность представленных учебных материалов, четко продуманная система разнообразных упражнений коммуникативной, лексической и грамматической направленности, сопровождение аудио- и видеоматериалами, что помогает эффективно решать проблемы как произношения, так и обучения иноязычному общению.

Важной задачей, которую необходимо было решить при отборе содержания учебного материала, явилось выявление и разработка функций учебного пособия. Глубокий фундаментальный анализ учебников был сделан рядом ученых (Н. Ф. Талызина, С. Г. Шаповаленко и др.) Опираясь на разработанные ими положения относительно функционально-целевой направленности учебника, мы исходили из своей трактовки функций учебного пособия для студентов вузов: развивающая, систематизирующая, информативная, профессионально-направленная, мотивационная, самообразовательная, контролирующая, обобщающая. Учет названных функций способствует целевой направленности в работе по совершенствованию содержания образования и имеет большое значение в концептуальном плане.

В методическом кабинете программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» КФУ имеется достаточное количество справочной и дополнительной литературы на иностранном языке (журналы, газеты, словари), которыми свободно могут пользоваться слушатели программы. Преподаватели также уделяют особое внимание нахождению, переработке и использованию иноязычной профессиональной информации, полученной из интернета, что является важнейшим навыком для современного специалиста, поэтому студентам предлагаются различные сайты для поиска и переработки материала по решению той или иной проблемы. Умение анализировать и синтезировать информацию, классифицировать ее, проводить разные виды сравнений позволяет обеспечить четкую структуру содержания материала, используемого

студентами для решения учебных задач. Все эти навыки будут активно применяться специалистами после окончания вуза и способствовать их профессиональному росту.

Отбор и формирование профессионального вокабуляра (знание терминологии на иностранном языке) является одной из составляющих подготовки конкурентоспособного специалиста. Перед преподавателем по иностранному языку стоит очень сложная задача: в условиях отведенного на дисциплину количества аудиторных часов обеспечить студентов таким объемом лексических единиц, который позволил бы использовать его как для решения профессиональных, так и коммуникативных задач.

Таким образом, содержание предлагаемых на программе дисциплин курса по иностранному языку должно включать лексические единицы общего и терминологического характера (профессионально направленная лексика экономического содержания). По завершению курса обучения студенты должны владеть определенным набором терминологических единиц на иностранном языке. Работа в данном направлении начинается сразу на первом этапе обучения и дополняется профессиональной терминологией, тем самым закладывая основы для дальнейшего расширения и углубления иноязычного понятийно-категориального аппарата слушателей.

Работа по формированию профессионального вокабуляра ведется как преподавателем во время аудиторных занятий, так и самими студентами в рамках самостоятельной и индивидуальной работы. Для формирования и закрепления терминологической базы используется целый ряд методов и приемов. Отработка и закрепление лексики проходит в несколько этапов на репродуктивном, репродуктивно-продуктивном и продуктивном уровнях с применением различных видов заданий, таких как перевод слов, словосочетаний и предложений; составление дефиниций, составление предложений; составление высказываний и т.д. Данные виды заданий могут

использоваться как в традиционной, так и в игровой форме. Контроль усвоения лексического материала может проводиться в виде лексического теста, устного опроса или дидактических игр. Кроме того, применить изученный лексический материал помогает работа с профессиональными печатными изданиями, а также в сети Интернет, где студенты могут принять участие в виртуальных торгах на бирже, открыть вклад в иностранном банке, изучить рекламные стратегии компании и т.д. Самостоятельная работа с периодическими изданиями помогает студентам закрепить и расширить терминологический запас, полученный на занятиях. При формировании профессионального вокабуляра уделяется значительное внимание умению студентов работать со словарями и справочной литературой (печатные двуязычные словари, печатные толковые одноязычные словари, электронные словари, электронные энциклопедии и т.д.).

3.3 Психолого-педагогические основания реализации программ ДПО

В последнее время в педагогике все более актуальными становятся проблемы профессионального и личностного становления молодого человека. Несмотря на то, что высшие учебные заведения осуществляют качественную подготовку будущих специалистов, тем не менее, не все выпускники готовы применять полученные знания и умения на практике по избранной ими специальности. Одной из главных причин такого явления, по-нашему мнению, является недостаточно сформированный интеллектуальный и эмоциональный потенциал выпускника вуза, который наиболее полно обеспечивает когнитивное и эмоциональное восприятие, отражение действительности, а также предопределяет поведение личности. Будущего специалиста должно характеризовать стремление к самоактуализации и самореализации с преимущественной ориентацией на

свою профессиональную деятельность. Самосовершенствование человека как главный источник социального прогресса должно лечь в основу модернизации образования в вузе, заняв в процессе обучения и воспитания такое место, когда высшим устремлением любого студента будет являться самоутверждение собственного Я в соответствии с цивилизованными идеалами.

Данная проблема находит широкое отражение в научной литературе, где указывается, что процесс самосовершенствования и, в частности самопознания, неразрывно связан с формированием Я-концепции (А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. Л. Ситников). Кроме того, ученые отмечают, что Я-концепция личности зачастую определяет направление деятельности человека, его поведение и взаимодействие с окружающими (Р. Бернс, А. Маслоу). С названной проблемой связаны исследования, где рассматриваются вопросы развития самосознания и его структурных компонентов (А. Г. Спиркин, В. В. Столин, И. И. Чеснокова, И. С. Кон, А. Б. Орлов и др.).

Говоря о самосознании, следует подчеркнуть, что оно неразрывно связано с ценностными ориентациями, которые определяют индивидуальность личности. Большое значение в системе ценностей имеют эмоционально-ценностные ориентиры, позиции, притязания, а также поведение человека. Степень реалистичности представлений человека о мире и самом себе является показателем интеллектуальной сформированности личности (И. С. Кон, К. Роджерс, А. Маслоу, Д. А. Леонтьев, Г. Крайг). Следовательно можно констатировать, что сформированный за годы обучения интеллектуальный и эмоциональный потенциал специалиста предполагает реалистичную, позитивно развивающуюся Я-концепцию, обеспечивающую направленность на самоактуализацию в значимом для себя деле и реализацию когнитивно-

эмоциональной составляющей в профессиональной и социальной деятельности.

Под самоактуализацией мы будем понимать реализацию потенциальных интеллектуальных и эмоционально-ценностных возможностей молодого человека, его способностей и устремлений, как достижение своего призвания, как неустанное стремление к внутренней синергии личности. Поскольку синергия есть конкатенация нескольких факторов, действие которых значительно превосходит результат каждого отдельного компонента, то и процесс становления личности не может быть явлением разрозненных процессов и явлений, это синергизм совместно взаимодействующих протекающих явлений и процессов на системном уровне. А. Маслоу считал, что высокой синергией могут обладать те, кто ориентирован на преодоление противоположности между эгоизмом и бескорыстием, между собственной выгодой и альтруизмом. Добродетель поощряется в обществе с высокой синергией. Казанский педагог Н. М. Таланчук писал, что человек есть синергетическая система, в которой целостно и гармонически, сообразно и синергетически соединяются и взаимодействуют биогенные, психогенные и социогенные начала, дающие ему биопсихосоциальную жизнь в особом ее проявлении. Его жизнеспособность – это мера его биопсихосоциального синергетизма [136, с. 12].

Одним из «локомотивов» становления конкурентоспособного специалиста являются чувства и эмоции (эмоционально-чувственный синергетизм), с помощью которых осваиваются новые высоты межличностных отношений, формируются мотивационные побудители. Формирование эмоционального интеллекта молодого человека дает синергию для нового этапа самоактуализации, самовыражения.

Согласно пирамиде потребностей А. Маслоу, самовыражение находится на последнем, высшем уровне. В связи с этим хотелось бы

отметить, что, несмотря на приоритетность процесса самоактуализации в развитии личности специалиста, последняя не всегда может отвечать высоким духовным потребностям. Дело в том, что самовыражение или самоактуализация иногда приобретает самые различные формы и становится зачастую бесполезной для социума (например, чрезмерное увлечение модой как самовыражение в определенном кругу людей).

Исходя из педагогического опыта работы и задач обучения в вузе, мы выделяем следующие типы поведения, опора на которые ориентирует нас в последующей работе по подготовке конкурентоспособных специалистов со знанием иностранного языка:

- концентрация на карьерных устремлениях (повышенный интерес к изучению иностранного языка в связи с формированием студенческого портфолио, получением диплома по ДПО и осознанием важности знания иностранного языка в будущей профессиональной деятельности);

- вызов самому себе (преодолевать инерцию, активизировать свои силы, включаться в инновационные процессы, не бояться трудностей, овладевать умениями и навыками в области иноязычной коммуникации);

- независимое поведение (уметь отстаивать свою точку зрения, в том числе и на иностранном языке, выбрать для себя приоритеты и добиваться поставленной цели, подчеркивать свою индивидуальность и систему ценностей);

- ответственность за собственные поступки и действия, за принятие решений, доведение до конца начатого дела (например, параллельное обучение в течение трех лет по программам ДПО);

- контроль собственного поведения при достижении своих целей (проявление инициативности, самообладания, стремление к успеху, к достижению поставленных целей, например, свободное владение иноязычной речью);

- построение взаимоотношений с окружающими, достижение взаимопонимания (особенно важно в сфере межкультурных коммуникаций);

- постоянный профессиональный рост, совершенствование интеллектуального и эмоционального потенциала, развитие творческих способностей. Самосовершенствование – это не «товар», который можно купить или не купить. Это непрерывный процесс, это образ жизни, тем более что иностранному языку нельзя научить, ему можно только научиться, что требует постоянного самосовершенствования.

Одним из стратегических направлений в деле модернизации высшего профессионального образования является развертывание интеллектуальных коммуникаций. Данное направление напрямую связано с проблемой создания интеллектуальной элиты российского общества. Люди генерируют, сохраняют и используют знания и навыки, создавая интеллектуальный капитал. Важным составным элементом такого капитала являются сформированные профессиональные компетенции, в структуру которых входят коммуникативная и управленческая компетентность. Таким образом, мерилom будущего карьерного роста молодого специалиста можно считать накопленный за годы обучения в вузе интеллектуальный капитал. Однако многолетний опыт работы позволяет сделать вывод, что уровень развития интеллекта человека не всегда соответствует его будущим успехам в построении карьеры. Некоторые выпускники вуза, получившие диплом с отличием, не подтверждают на практике свой статус «отличника». Вершин успеха могут добиться и не самые блестящие выпускники вузов.

В истории развития когнитивной науки достаточно много внимания уделялось информационным, так называемым «компьютерообразным» моделям интеллекта, что же касается аффективной составляющей процесса мышления, то она отошла на второй план. В то же время, понятие интеллектуального капитала позволило объединить воедино аффективную

и когнитивную стороны процесса познания. Уделяя значительное внимание формированию интеллекта и не оставляя в стороне эмоциональный аспект личности, педагоги стали понимать процесс познания человека как когнитивно-эмоциональный. Отсюда можно сделать вывод, что континуум между аффектом и интеллектом способствует развитию эмоционального интеллекта. Можно смело утверждать, что выпускники вуза с высоким уровнем эмоционального интеллекта способны абсолютно адекватно управлять своей эмоциональной сферой, и поэтому они быстрее адаптируются в обществе и легче достигают своих целей во взаимодействии с окружающими. Здесь следует также подчеркнуть, что эмоциональный интеллект ни в коей мере не противостоит интеллекту, это не победа разума над чувствами, это органичный симбиоз того и другого.

Высокий уровень эмоционального интеллекта свидетельствует о внутренней раскрепощённости молодого человека, о его способности к самовыражению. Успешное самовыражение является результатом успешной деятельности, поскольку человек перестаёт быть рабом своих эмоций, он не оглядывается назад, не страшится своей «зажатости» – есть чёткое понимание себя и своих намерений.

Известно, что всякое поведение связано с эмоциями, поскольку направлено на удовлетворение потребностей. Вообще эмоции организуют деятельность человека, стимулируют и направляют ее. Они могут вызываться как реальными, так и воображаемыми ситуациями, могут сопереживаться и передаваться другим людям. Являясь личностными образованиями, эмоции и чувства отражают социально-психологическую сторону человека. При этом в динамике эмоциональных процессов важную роль играют когнитивные факторы, которые в конечном итоге и позволяют нам говорить об эмоциональном интеллекте.

Идея обращения к эмоциональному интеллекту далеко не нова. В 1995 году была опубликована книга американского психолога Д. Гоулман

«Эмоциональный интеллект» (Daniel Goleman. Emotional Intelligence), в 1998 году – «Работа с эмоциональным интеллектом» (Working with Emotional Intelligence). В научной литературе мы также находим упоминание более ранних трудов по данной проблеме. Американский педагог-психолог Эдвард Ли Торндайк (Robert L. Thorndike) писал о социальном интеллекте (1937), американский психолог Джон Д. Майер (John D. Mayer) ввел термин эмоциональный интеллект (1990).

Д. Гоулман определяет эмоциональный интеллект как:

- знание о том, что вы чувствуете, и способность управлять этими чувствами, не давая им захлестнуть вас;
- способность мотивировать себя к творческому выполнению работы на высшем уровне;
- понимание того, что чувствуют другие, и эффективное управление взаимоотношениями [7, с. 564].

Исходя из нашего понимания данной проблемы, можно сказать, что сформированный эмоциональный интеллект (разум) молодого человека способствует пониманию им своей эмоциональной сферы, т.е. появляется возможность управлять эмоциями, направлять их в помощь разуму. Безусловно, понимание своих чувств и мотивов своей деятельности помогает выстраивать необходимый вектор карьерных устремлений.

Проблема формирования эмоционального интеллекта в процессе преподавания иностранного языка представляется нам крайне важной в связи с тем, что студенты должны научиться управлять своими чувствами, возникающими в процессе обучения, общения с сокурсниками, при изучении предмета, который по сути дела относится к циклу лингвистических дисциплин и, по мнению некоторых студентов, «не нужен» будущему бухгалтеру или экономисту. Кроме того, необходимо сформировать у учащихся определенную степень мотивации при обучении, что также связано с развитием эмоциональной сферы, высокой

познавательной активностью. В процессе обучения, вступая в сложные межличностные отношения, обучаемые должны прийти к пониманию того, что чувствуют другие, с уважением и толерантностью относиться к различным проявлениям эмоций со стороны однокурсников и преподавателей.

Изучение психолого-педагогической литературы позволило нам в свою очередь выделить следующие компоненты эмоционального интеллекта, наиболее ярко проявляющиеся в процессе изучения иностранного языка в вузе и влияющие, по нашему мнению, на становление конкурентоспособного специалиста экономической сферы:

- эмоциональное самосознание, самоутверждение, самоактуализация;
- эмпатия, ответственность, межличностные отношения;
- профессиональные компетенции, стремление к репутации или статусу, определяемых как уважение других людей, доминирующие потребности, формирование высокой самооценки, потребность в самореализации, мотивация;
- построение взаимоотношений с окружающими, достижение взаимопонимания;
- управление стрессом, контроль импульсивности.

Выше мы обращались к понятию «самоактуализация» как основному компоненту конструкта «эмоциональный интеллект». Остановимся на понятии «эмпатия», которое мы понимаем как состояние сопереживания, способность индивида поставить себя на место другого человека, откликнуться на его чувства и состояние. Если человек находится в состоянии эмпатии, то он воспринимает внутренний мир другого во всех его проявлениях, будь то страх, гнев, радость, смутение и т.п., что предполагает доверительные и искренние отношения между людьми. Следует подчеркнуть, что эмпатичным быть достаточно трудно, это значит нести бремя ответственности, проявлять себя с сильной стороны, не теряя

деликатности по отношению к другому человеку. Создание доверительной «камерной» атмосферы на занятиях по иностранному языку помогает сблизить между собой студентов, установить тесные контакты по линии студент – студент, преподаватель – студент. Обучение в рамках ДПО по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» позволяет студентам ближе познакомиться друг с другом, почувствовать слабые и сильные стороны каждого, проникнуться интересами и чувствами своих одноклассников. Уроки «погружения в языковую среду», дискуссии и монологические и диалогические высказывания создают эмоциональную и зачастую релаксирующую атмосферу, которая способствует формированию эмоционального интеллекта студентов.

Вышеназванные компоненты конструкта эмоциональный интеллект связаны с индивидуальными способностями человека, его интересами, мотивами. Мотивация выявляет факторы, которые заставляют людей вести себя определенным образом. Существуют три элемента мотивации (Д. Арнольд и др.):

- направление (что человек старается сделать);
- усилие (насколько человек усердно старается);
- настойчивость (насколько долго человек старается это сделать).

Кроме того, здесь уместно вспомнить теорию американского психолога Роберта М. Ганье (Robert M. Gagne) «стимул – ответ», которая связывает процесс самоподготовки с целым рядом факторов:

- побуждение (наличие побудительной причины для обучения);
- стимул (необходимость стимулировать людей обучаться);
- реакция (в процессе обучения необходимо развивать сопутствующие реакции (знания, навыки, установки);
- подкрепление – закрепление с помощью обратной связи и опыта [7, с. 516].

Склонность к обучению, мотивация – один из важнейших факторов, влияющих на будущее молодого человека. Хорошо мотивированные студенты – это студенты, четко определяющие цели и выполняющие действия, которые, по их мнению, к этой цели приводят. При этом цели должны быть приемлемыми и достижимыми. Чтобы быть мотивированными, студенты должны получать удовольствие от процесса обучения, именно на занятиях по иностранному языку формируется эмоциональный интеллект молодых людей, удовлетворяются их образовательные потребности. Лучшие образовательные программы могут потерпеть полное фиаско, если они не «заряжены эмоционально», если те, на кого они рассчитаны, не видят их пользы для себя.

Студенты могут быть самомотивированными уже на стадии адаптации, и пока они движутся в правильном направлении для получения того, к чему они стремятся, это лучшая форма мотивации. Представим модель процесса мотивации: потребность – постановка цели – совершение действия – достижение цели. Мы видим, что мотивация инициируется потребностями, которые у студентов первого курса программы ДПО могут быть самыми разными – от получения высокой оценки, высокого рейтинга до признания своих успехов в языковой подготовке, видения своей будущей перспективы развития в профессиональной деятельности. Именно потребности создают желание достичь чего-то. Потребность в хорошем знании иностранного языка, в получении дополнительной квалификации, подкрепленной еще одним дипломом программы ДПО, являются прекрасным стимулом карьерного роста. Следовательно, устанавливается цель для удовлетворения всех желаний, выбирается направление, которое может привести к реализации цели. Такой процесс повторения успешных действий в процессе обучения можно назвать закреплением или законом результата [7, с. 251].

Развитие коммуникативных навыков имеет самое непосредственное отношение к предмету иностранный язык. Термин «коммуникация» рассматривается как «обмен информацией», а для успешной реализации такого обмена важно овладеть лингвистическим алгоритмом передачи содержания на основе достаточного владения лексическими и грамматическими нормами изучаемого языка. Таким образом, построение названного алгоритма является неотъемлемой составной всего процесса обучения иностранному языку. Для успешного формирования коммуникативных навыков необходимо создать психологические комфортные условия, которые, несомненно, скажутся на уровне эмоционального интеллекта студентов, будут способствовать успешной реализации полученных знаний на практике.

Высокий уровень сформированности коммуникативных навыков подразумевает владение способами, приемами и средствами актуализации полученных иноязычных знаний в конкретной ситуации, навыками восприятия на слух, говорения, письма на изучаемом языке. Они предполагают способность проявлять познавательную активность, самостоятельность, а также эмоционально-ценностное отношение к учебному процессу при решении коммуникативно-познавательных задач. Изучение иностранного языка в качестве дополнительной квалификации по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» дает также большие возможности студентам в плане развития навыков межкультурной коммуникации. Данная программа помогает студентам решить многие проблемы: приобрести лингвистическую компетенцию в области письменного перевода в дополнение к глубоким профессиональным знаниям; получить качественно новую квалификацию, подтвержденную дипломом; повысить свой рейтинг на рынке труда в условиях все возрастающей конкуренции. Кроме того, она обеспечивает усиление гуманитарной подготовки, изменение траектории обучения

иностранному языку в сторону формирования иноязычных коммуникативных навыков, коммуникативных компетенций, особенно востребованных сегодня на рынке труда.

Важным аспектом процесса обучения в рамках ДПО является развитие умений управлять стрессом, контроль импульсивности, поскольку программа дополнительного образования является еще одной сложной нагрузкой на студента в плане объема часов, насыщенности материалом и занятий вне обычного расписания. Импульсивность – это несдержанность, склонность действовать без достаточного сознательного контроля, под влиянием внешних обстоятельств или в силу эмоциональных переживаний. Сегодня как никогда важно, чтобы будущие руководители обладали развитым эмоциональным интеллектом, могли управлять своими эмоциями, распознавать эмоции других и на этой основе выстраивать партнерские взаимоотношения. Поэтому во время учебного процесса необходимо способствовать тому, чтобы студенты научились открыто выражать свои эмоции, могли говорить о них. Именно на таких занятиях, где создается эмоционально-дружеская атмосфера, где присутствует небольшое количество студентов, вполне возможно направлять чувства и состояния молодых людей в конструктивное русло в ходе коммуникативного взаимодействия. Мы стремимся к тому, чтобы на занятиях по иностранному языку в рамках программы ДПО создавался позитивный микроклимат, исключались любые проявления конфликтности. В тех группах, где эмоции игнорируются, могут случаться стрессовые ситуации, возможно понижение посещаемости, снижается эффективность усвоения учебного материала.

С позиций формирования эмоционального интеллекта главный ресурс для работы в группе – это эмоция интереса. Для реализации этого ресурса мы должны при организации учебного процесса во главу угла ставить интересы студента, развивать их, предлагать такие формы и виды работы, чтобы они вызывали неустанный познавательный интерес, порождали

эмоции и состояния, стимулирующие ценностное отношение к изучаемому предмету.

Таким образом, эмоциональный интеллект (данное понятие также трактуется как управление состоянием) – это навык понимания своих чувств и эмоций или, другими словами, понимание своих эмоций и мотивов для эффективного взаимодействия с окружающим миром.

ГЛАВА 4. ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДПО «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

4.1 Характерные особенности программы ДПО «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в экономическом вузе

Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (далее Программа) Института управления, экономики и финансов КФУ, созданная на базе кафедры иностранных языков Казанского государственного финансово-экономического института в 2004 г., представляет собой курс расширенного дополнительного образования. Являясь комплексной лингвистической программой в рамках неязыкового вуза, она сочетает в себе филологический профиль и профессиональную направленность в сфере экономики и менеджмента.

С момента создания Программа ориентирована на компетентностный подход. В качестве цели при реализации данной стратегии выступает формирование профессиональных и развитие личностных и социальных компетенций. Состав ключевых компетенций различается, однако при всем разнообразии их набора, профессиональная переводческая компетентность выпускника Программы, во-первых, должна отвечать критериям обобщенности, обеспечивающей возможность переноса компетенций на разные сферы и виды деятельности, и функциональности, отражающей момент включенности в ту или иную деятельность; во-вторых, она базируется на высоком уровне владения родным и иностранным языками и профессиональных знаниях будущего специалиста.

В чем особенность филологического профиля дополнительного профессионального образования в экономическом вузе?

Во-первых, профильный уровень обеспечивается за счет количественного прироста иноязычных знаний. Углубление базового уровня становится возможным благодаря увеличению количества часов на профильный предмет «Практический курс иностранного языка» и более глубокой проработки инвариантного ядра содержания учебной дисциплины, а также введения блока теоретических дисциплин филологического профиля, читаемых на иностранном языке. Согласно учебному плану Программы порядка трети общего количества часов отводится на практику речи, которая преподается на протяжении всего трехгодичного курса обучения. Данный предмет предусматривает совершенствование языковых и коммуникативно-речевых компетенций, ориентированных на дальнейшее формирование переводческих компетенций. Для языковой подготовки слушателей программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» используется учебно-методический комплекс (УМК) «Intelligent Business» издательства Longman; он отвечает реалиям современной экономической ситуации, содержит необходимые аудиовизуальные компоненты и включает сведения лингвострановедческой направленности. В соответствии с рабочей программой дисциплины «Практический курс иностранного языка» содержательный аспект охватывает модули:

- интеграция бизнеса в мировое экономическое пространство;
- новые технологии в бизнесе;
- правовые аспекты оформления интеллектуальной собственности и инвестиций;
- ведение конкурентной борьбы;
- HR. Консалтинг;
- организационная культура и бизнес-коммуникация.

Как видим, в содержании названной дисциплины отражена тематика делового общения, происходящего в профессиональной деятельности любого профиля, будь то направление «Экономика» или «Менеджмент», с включением профессионально значимых тем, релевантных для основных специальностей слушателей программы, а также лингвострановедческого аспекта (модуль «Организационная культура»).

Лингвострановедческая подготовка, обеспечивающая фоновые знания слушателей Программы, напрямую или опосредованно осуществляется на всех этапах обучения (с 1 по 3 курсы). На первом курсе наряду с практикой речи, которая позволяет удачно сочетать элементы культуроведения с языковыми явлениями, читается лекционная дисциплина «Лингвострановедение». Она ориентирована на последующее включение перевода в силу того, что содержание дисциплины охватывает категории исторических, географических, социально-политических и экономических фоновых знаний стран изучаемого языка, актуализация которых становится одним из условий создания коммуникативно-равноценного перевода, составляя тем самым неотъемлемый компонент переводческой компетентности. На втором и третьем году обучения слушателям Программы читаются курсы «Аннотирование-реферирование», «Деловая корреспонденция». Находясь в дидактическом единстве с «Практическим курсом иностранного языка» и «Профессионально-ориентированным переводом» и являясь их дополнением в части формирования навыков письменной речи, данные дисциплины предусматривают среди прочего владение анализом национально-культурных особенностей письменной деловой коммуникации и опытом соблюдения норм речевого поведения в профессиональной коммуникации англоговорящих стран.

Во-вторых, в рамках рассматриваемой Программы приобретаются знания, формируются навыки и умения, связанные с филологической областью как особой сферы человеческой деятельности. *Первый этап*

обучения предусматривает изучение таких филологических дисциплин, как «Введение в языкознание», «Стилистика русского языка и культура речи», «Теория английского языка» (лексикология, теоретическая грамматика, стилистика). Содержание *второго этапа обучения* составляют программы по теории и практике переводческой деятельности в сфере профессиональной коммуникации («Теория перевода», «Профессионально-ориентированный перевод»). Таким образом, профильное обучение, ориентированное на формирование переводческих компетенций, предполагает достаточно глубокое изучение языковой системы (в том числе и за счет приобретения теоретических лингвистических знаний как общих, так и частных, освоения элементов лингвистического анализа структуры языка и т.д.) с активным привлечением профильно-ориентированного материала, что создает профессиональную направленность обучения, надстройку над инвариантным ядром того или иного предмета и формирует актуальную переводческую основу.

В-третьих, овладение филологическим и лингвистическим знанием на профильном уровне углубляет знакомство с иностранным языком как универсальным средством познания, применяемым в самых разнообразных сферах учебной и профессиональной деятельности. Совершенствуя иностранный язык на профильном уровне в рамках Программы, слушатель должен иметь возможность использовать его как действенное средство для реализации своих познавательных интересов, формируя тем самым свой интеллектуальный потенциал, и профессиональной ориентации.

Наконец, универсальность рассматриваемой дополнительной профессиональной программы заключается в том, что филологический профиль может быть ориентирован на разные специальности за счет видоизменения профильного курса (модификации предметного содержания, отбора специализированных текстов и лексико-грамматического материала, расширения деятельностного, практического

компонента). Показательным примером может послужить «Профессионально-ориентированный перевод», который является собой квинтэссенцию ранее приобретенных знаний в области филологии. Мы имеем в виду искусство владения грамматическими, лексическими и стилистическими приемами перевода на материале специализации слушателей Программы по направлениям «Менеджмент», «Экономика». Подключение упомянутых ранее элективных курсов «Аннотирование-реферирование», «Деловая корреспонденция» также модифицируют чисто филологическую специализацию и расширяют направления профессиональной ориентации слушателей [83].

Таким образом, являясь комплексной лингвистической программой в рамках экономического вуза, программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» ИУЭФ КФУ построена на основе интегративных связей лингвистической, лингвострановедческой и экономической составляющих подготовки конкурентоспособных специалистов и нацелена на формирование профессиональной переводческой компетенции в финансово-экономической сфере.

4.2 Методический аспект преподавания дисциплины «Профессионально-ориентированный перевод»

Многолетний опыт работы свидетельствует о том, что преподавание перевода должно начинаться на этапе, когда сформированы достаточные для этого языковые и коммуникативно-речевые компетенции. Применительно к программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в экономическом вузе, собственно теоретические и практические аспекты перевода осваиваются в рамках дисциплин «Теория перевода» и «Профессионально-ориентированный перевод» на втором и третьем курсах обучения.

Обратимся к некоторым методическим аспектам преподавания «Профессионально-ориентированного перевода» в системе дополнительного образования.

Дисциплина «Профессионально-ориентированный перевод» включает базовый и специальный практический курс перевода и осуществляется на основе УМК, разработанного специалистами кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации ИУЭФ КФУ. УМК включает:

- программу дисциплины;
- учебно-методическое пособие для проведения практических занятий (базовый курс перевода, часть 1);
- учебно-методическое пособие для проведения практических занятий (специальный курс перевода, часть 2);
- учебно-методическое пособие для проведения практических занятий, нацеленное на развитие аудиальной компетенции слушателей в процессе обучения устному последовательному переводу (часть 3);
- электронный образовательный ресурс «Профессионально-ориентированный перевод (Практические материалы для слушателей программы ДПО «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» 3-го года обучения).

В основу методики преподавания перевода в качестве базовой идеи заложена проблема переводческих трудностей, поэтому формирование переводческих компетенций главным образом осуществляется через моделирование переводческой деятельности в виде комбинаций различных видов переводческих трансформаций, а именно лексических, грамматических и стилистических приемов перевода.

С учетом возможных трансформаций мы разработали следующую модель учебно-тематического варианта компоновки пособия по дисциплине «Профессионально-ориентированный перевод» (базовый курс):

Раздел 1. Стратегии перевода. Членение текста

Тема 1. Предпереводческий анализ текста. Способы перевода

Тема 2. Единицы перевода и членение текста

Тема 3. Перевод заголовков

Раздел 2. Лексические приемы перевода

Тема 4. Транскрипция, транслитерация, калькирование

Тема 5. Конкретизация. Генерализация

Тема 6. Перевод атрибутивных сочетаний

Тема 7. Перевод фразеологизмов

Раздел 3. Грамматические и стилистические приемы перевода

Тема 8. Морфологические преобразования в условиях различия грамматических форм

Тема 9. Эмфатизация и эмфатические конструкции

Тема 10. Инверсия

Тема 11. Антонимический перевод

Тема 12. Синтаксические преобразования на уровне предложений

Тема 13. Перестановка компонентов

Тема 14. Стилистические приемы перевода. Перевод метафорических единиц

Тема 15. Перевод метонимии

Тема 16. Приемы передачи иронии [25].

Как видно из представленной модели первые три раздела пособия посвящены объяснению трудностей перевода лексических, грамматических и стилистических явлений английского языка. Каждая тема предваряется вводными сведениями, где содержится практически ориентированная интерпретация основных положений переводоведения относительно конкретного вида переводческих проблем. Далее переводческие трансформации подкрепляется примерами (главным образом с учетом профессиональной направленности слушателей Программы), а

последующие задания способствуют закреплению навыка перевода конкретного языкового явления. Проиллюстрируем это на выдержке из пособия:

Тема 5. Конкретизация, генерализация.

Конкретизация – замена исходного слова с очень широким значением на слово с конкретным значением в зависимости от контекста.

Например:

- *banking facilities* – банковские услуги
- *transport facilities* – транспортные средства
- *computing facilities* – компьютерное оборудование
- *borrowing facilities* – кредитование.

Генерализация – перевод слова с более широким значением, чем исходное.

Например:

- Britain has *dealings* with the rest of the world. – У Англии имеются широкие *экономические связи* с остальными странами мира [44, с. 22].

Следующим компонентом пособия по профессионально-ориентированному переводу являются:

- приложения Taxation, Banking, Management, Marketing, предназначенные для ознакомления слушателей с особенностями специального перевода в различных сферах экономики;

- приложение «Лексический минимум» по названным выше темам представляет собой наиболее употребительный вокабуляр экономической терминологии. В силу того, что термины, отличаясь от других слов своей информационной насыщенностью, в пределах специальной терминологии приобретают однозначность и могут употребляться изолированно (например, в текстах реестров, заказов, финансовой отчетности), поэтому лексический минимум подлежит детальному изучению и усвоению,

закладывая тем самым основу для адекватного раскодирования исходного специального текста и его корректного перевода;

- приложения «Некоторые трудности при переводе конструкций с инфинитивом, герундием и причастием» и «Латинские выражения, используемые в текстах на английском языке» предназначены для использования в качестве справочного материала при самостоятельном переводе специальных текстов.

Предлагаемая модель учебно-тематического варианта компоновки пособия по дисциплине «Профессионально-ориентированный перевод» выстраивается таким образом, что базовый этап формирования переводческих компетенций становится интегрированным и логическим продолжением процесса развития языковых и речевых компетенций слушателей, сформированных на допереводческом уровне в том числе и в рамках изучения филологических дисциплин Программы. Этап формирования переводческих компетенций, в основе которого лежат технологии, обеспечивающие лексическую, грамматическую и стилистическую составляющие адекватности перевода, закладывает необходимую и достаточную базу для развития более сложной группы компетенций на следующем этапе обучения в рамках специального курса профессионально-ориентированного перевода.

Модель учебно-тематического варианта компоновки пособия по дисциплине «Профессионально-ориентированный перевод» (специальный курс перевода) состоит из двух разделов «Менеджмент» и «Экономика» и включает следующую тематику:

Раздел 1. Менеджмент

Тема 1. Финансовый менеджмент

Тема 2. Управление персоналом

Тема 3. Маркетинг

Тема 4. Управление внешнеэкономической деятельностью

Тема 5. Управление имуществом

Тема 6. Инновационный и стратегический менеджмент

Тема 7. Предпринимательство

Раздел 2. Экономика

Тема 8. Бухучет

Тема 9. Государственные и муниципальные финансы

Тема 10. Налоги и налогообложение

Тема 11. Рынок ценных бумаг и биржевое дело

Тема 12. Страхование

Тема 13. Антикризисное управление [84].

Если резюмировать практику отбора экономических текстов при разработке модели учебно-тематического варианта компоновки пособия по дисциплине «Профессионально-ориентированный перевод», можно выделить следующие *требования к процедуре отбора дидактического материала*, используемого для обучения слушателей по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в экономическом вузе:

- актуальность – соответствие реалиям современной экономической ситуации;

- аутентичность – обращение к оригинальным английским и американским источникам (журнальные и газетные периодические издания The Business Week, The Economist, The Financial Times; зарубежные ресурсы открытого доступа по экономике, бизнесу, финансам – The Economics Network и др., порталы транснациональных компаний – PwC и др.);

- жанрово-стилистическая специфика – учет функционально-тематических жанров экономических текстов (в рамках публицистического стиля – экономическая публицистика; в научном стиле – научно-экономические подстили; в официально-деловом – официальные экономические документы и материально-финансовые документы) [82];

- профессиональная ориентированность на специализацию слушателей – направления «Экономика» (Бухгалтерский учет, анализ и аудит, Экономика предприятий и др.) и «Менеджмент» (Управление человеческими ресурсами, Маркетинг и др.);

- вид перевода – письменный (полный, реферативный, аннотационный), устный (последовательный односторонний перевод на слух, последовательный односторонний перевод с листа).

УМК специального курса перевода, преподаваемого на третьем году обучения, дополняется: аудиоматериалом «Business Contacts», нацеленным на развитие аудиальной компетенции слушателей в процессе обучения устному последовательному переводу, и электронно-образовательным ресурсом «Профессионально-ориентированный перевод» (Практические материалы для слушателей программы ДПО «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации), разработанным на платформе Moodle с целью организации самостоятельной работы студентов.

Практический курс профессионально-ориентированного перевода завершается итоговым аттестационным экзаменом, к которому допускаются слушатели, выполнившие все предусмотренные Программой требования.

4.3 Электронная образовательная среда программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

В организации дополнительного образования КФУ руководствуется федеральным законодательством, нормативно-правовыми актами Правительства РФ и Министерства науки и высшего образования РФ, локальными Положениями и Регламентами, приказами и распоряжениями КФУ. В части электронного (дистанционного) обучения, реализация образовательных программ высшего и дополнительного образования

регулируется в том числе локальными документами – Регламентом «Разработки, регистрации, подготовки к использованию в учебном процессе и удаления электронных образовательных ресурсов в системе электронного обучения ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (2016 г.); Порядком «Организации применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, в том числе при реализации образовательных программ с применением исключительного электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (2017 г.).

Согласно названным документам, система электронного (дистанционного) обучения (СДО) позиционируется как *электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС)* в виде системно организованной совокупности электронных информационных и образовательных ресурсов, ИТК технологий и средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ [118, 113]. Мы классифицируем ЭИОС как *дополненную, смешанную и дистанционную, где дополненная модель ЭИОС* предполагает доминирование очного обучения, которое усиливается использованием программных продуктов; в *смешанной модели* аудиторная учебная деятельность чередуется с онлайн обучением; в *онлайн модели* ЭИОС обучение происходит дистанционно.

С момента основания программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Учебном центре Института управления, экономики и финансов КФУ успешно практиковалась дополненная модель ЭИОС, при которой в рамках дисциплин «Практический курс английского языка», «Профессионально-ориентированный перевод» использовались программные продукты, сочетающие средства мультимедиа и идеи дистанционного обучения – британские мультимедийные языковые курсы Reward, Longman Exams

Coach, технологии PowerPoint, автоматизированная система перевода текстов PROMT, Мультитран и др.

Следующим этапом и важным опытом в области развития электронного обучения, ознаменовавшим переход к смешанной модели ЭИОС, стало создание авторских электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в системе управления обучением LMS. Основой электронного обучения КФУ является модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда Moodle с открытым исходным кодом, которая входит в топ 5 бесплатных платформ наряду с Chamilo, Totara Learn, Canvas, Open edX.

Согласно Регламенту КФУ, ЭОР – это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные образовательного контента (сведения об ЭОР, доступные всем пользователям и поисковым машинам) [117]. Обязательными элементами ЭОР являются: вводная часть (нулевой блок), не менее одной темы или модуля изучаемой дисциплины и итоговый контрольный блок. Деятельность по разработке и использованию ЭОР в системе электронного обучения университета курируется Департаментом образования КФУ. Техническое обеспечение производится Департаментом информатизации и связи.

Процедура создания ЭОР и его структура стандартны. Подготовка ЭОР к использованию в учебном процессе в ЭИОС включает:

- получение права на создание ЭОР и его разработка на сайте для разработчиков ЭОР КФУ <http://do.kpfu.ru>;
- проверка ЭОР на соответствие установленным требованиям и экспертиза контента;
- регистрация ЭОР и перенос с сайта для разработчиков ЭОР на сайт дистанционного образования КФУ <http://edu.kpfu.ru>;

- регистрация обучающихся на сайте дистанционного образования КФУ <http://edu.kpfu.ru> с предоставлением доступа к конкретному ЭОР. Доступ к ЭИОС получают все участники образовательного процесса университета через «Личный кабинет» как точки единого доступа ко всем образовательным ресурсам корпоративной компьютерной сети университета.

В настоящий период ЭИОС Учебного центра ИУЭФ по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» составляют ЭОР по следующим дисциплинам: Введение в языкознание, Лингвострановедение, Лексикология (1 курс); Теория перевода, Теоретическая грамматика, Аннотирование-реферирование (2 курс); Профессионально-ориентированный перевод, Деловая корреспонденция (3 курс). Все названные электронные образовательные ресурсы соответствуют стандартным требованиям Регламента, прошли экспертизу и успешно реализуются в ЭИОС КФУ. Они могут использоваться как в качестве методического сопровождения при реализации дисциплин, предполагающих аудиторную работу слушателей (Лингвострановедение, Профессионально-ориентированный перевод), так и при реализации отдельных дисциплин с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

Для определения классификационной принадлежности онлайн-курсов ЭИОС Программы мы руководствовались рядом типологических характеристик [46]. В классификации онлайн-курсов *по характеру целевой аудитории и решаемой задачи* ЭОРы Программы позиционируются как образовательные курсы дополнительного образования, предназначенные для профессиональной переподготовки студентов и специалистов в сфере экономики, бизнеса и финансов. *По принципу построения* они главным образом организованы на основе педагогических подходов очного обучения, иными словами, это очные курсы, перенесённые в электронную

обучающую среду, онлайн-аналог офлайн-курса. Обучение максимально приближено к очному и представляет собой последовательность модулей, каждый из которых содержит лекционный и тестовый материал, практическое или проектное задание. *По типу взаимодействия обучающихся* это в основном курсы без организованной интеракции обучающихся друг с другом, однако есть элементы, которые не исключают общение студентов. Эта возможность обеспечивается в форуме или в чате ЭОРа. В тематическом форуме целесообразно размещение методических рекомендаций для студентов по освоению той или иной эпистемы, которые включают четко сформулированные цели и задачи по теме. К запланированному элементу, где взаимодействие обучающихся является обязательным, относится, например, Wiki-проект, который интегрируется в учебный процесс на этапе обобщения пройденного материала. Wiki-проект – учебный аналог Википедии, создаваемый в рамках курса. В зависимости от выбранного режима Wiki-статья может просматриваться и редактироваться как преподавателем, так и студентами. *По продолжительности обучения* ЭОРы Программы относятся к среднесрочным онлайн-курсам (от 4 до 18 недель) и представляют собой серию курсов, изучаемых последовательно и направленных на подготовку переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. *Организация обучения по времени* служит основанием для характеристики курсов как полусинхронных, имеющих фиксированные даты начала и окончания и срок изучения, мягкие дедлайны, устанавливающие нормы времени для изучения модулей, и жёсткие дедлайны, после которых доступ к тестовым заданиям закрывается. Наконец, *по типу доступа к материалам курса* – это ресурсы с ограниченным доступом, поскольку обучение по программе ПП «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» осуществляется на внебюджетной основе за счет средств физических лиц.

Говоря о структуре ЭОР, она строго регламентирована и включает вводную часть, так называемый нулевой блок; потемную или модульную репрезентацию изучаемой дисциплины; и итоговый контрольный блок в виде теста / итогового задания, вопросов к зачёту и / или экзамену.

Остановимся чуть подробнее на составных каждого из структурных элементов ЭОР и проиллюстрируем это на примере одной из дисциплин, реализуемых в ЭИОС «Программы переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Вводная часть (нулевой блок) ЭОР содержит:

1. Метаданные.
2. Рабочую программу дисциплины.
3. Краткий конспект ЭОР.
4. Компетенции, осваиваемые в процессе изучения ЭОР.
5. Методические рекомендации для обучающихся.
6. Методические рекомендации для преподавателей.
7. Информационное обеспечение по ЭОР в целом (список основной и дополнительной литературы, интернет-ресурсов, включая открытые образовательные ресурсы ведущих российских и зарубежных образовательных организаций).
8. Глоссарий – толковый словарь терминов, сокращений и обозначений, используемых в ЭОР.
9. Форум для общения и обсуждения вопросов по ЭОР и/или новостной форум.

Материал в рамках темы или модуля содержит:

1. Название темы и перечень вопросов, рассматриваемых в теме.
2. Методические указания по изучению темы.
3. Глоссарий по теме.
4. Информационное обеспечение по теме.

5. Теоретический материал для самостоятельного изучения обучающимся (текст в виде файла для скачивания; текст в виде HTML-документа для самостоятельного изучения обучающимся online (объекты Moodle типа «Страница», «Книга» или «Лекция»); ссылки на электронные ресурсы в сети Интернет (тексты, аудио- или видеоролики, электронные библиотечные ресурсы).

6. Вопросы для самоконтроля (при наличии теоретического материалы).

7. Интерактивные элементы контроля знаний (задания, предполагающие обратную связь).

8. Форум/чат для общения и обсуждения обучающимися и преподавателями вопросов по теме или модулю.

Итоговый контрольный блок ЭОР содержит:

- итоговый тест / итоговое задание;
- вопросы к зачёту и / или экзамену.

В Приложении мы приводим пример ЭОР по дисциплине Lexicology «Программы переводчик в сфере профессиональной коммуникации» ИУЭФ КФУ в виде скриншота каждой из структурных частей электронного образовательного ресурса на предмет соответствия требованиям Регламента КФУ.

В целом, качественные ЭОР, призванные обеспечить эффективность ЭИОС, позволяют организовать:

- дистанционное ознакомление с содержанием дисциплины на уровне, достаточном для её успешного освоения;
- ориентацию в элементах дисциплины и в действиях, необходимых для её успешного освоения;
- учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы слушателей;

- осведомление о дополнительных источниках материалов по дисциплине;
- возможность дистанционного прохождения форм текущего контроля по дисциплине.

При построении электронной составляющей образовательной среды, LMS позволяет отойти от традиционной парадигмы педагогического воздействия, при которой деятельность преподавателя осуществляется в условиях массового аудиторного обучения, классно-урочной формы организации труда, и задействовать дидактический потенциал инфокоммуникационных технологий. Многофункциональная развивающая среда Moodle как одна из наиболее распространенных и эффективных LMS выстраивается с учетом основных положений конструктивистской педагогики и располагает необходимым инструментарием конструирования активного знания.

В контексте цифровизации образования, предполагающей создание условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства, следующим этапом модернизации ЭИОС должно стать активное применение цифровых инструментов учебной деятельности, создание новых цифровых образовательных ресурсов.

Структура ЭОР в ЭИОС

(на примере дисциплины «Лексикология» программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» ИУЭФ КФУ)

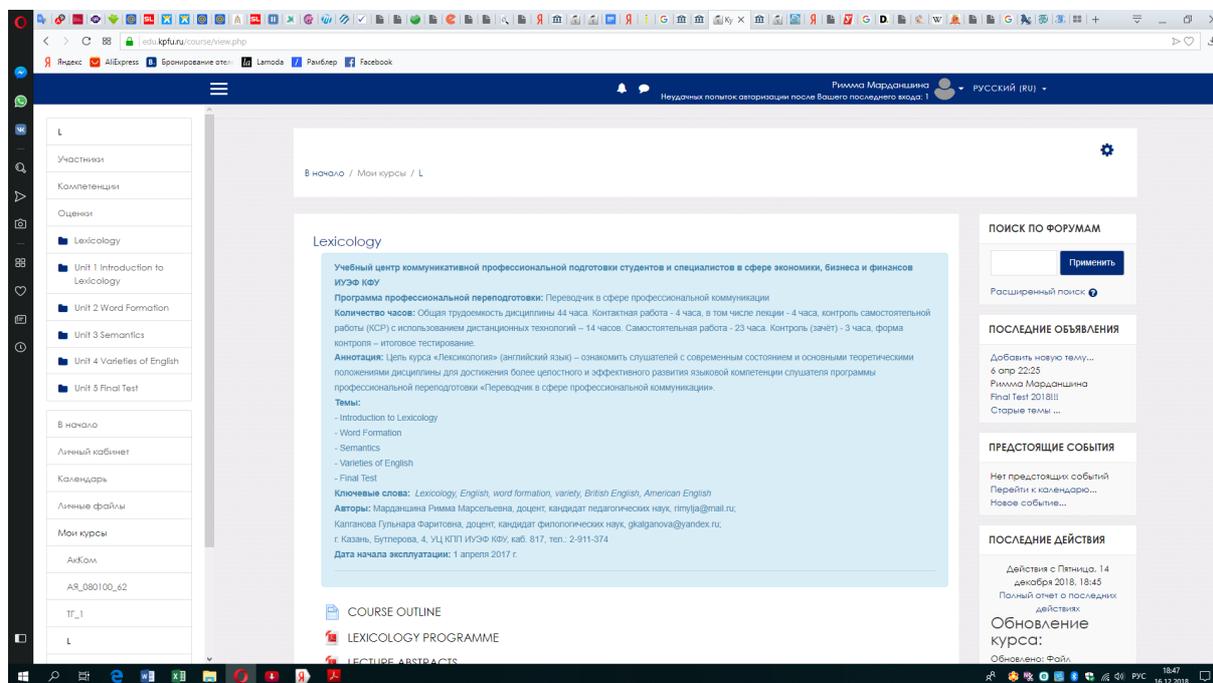


Рис. 1 Метаданные ЭОР Lexicology

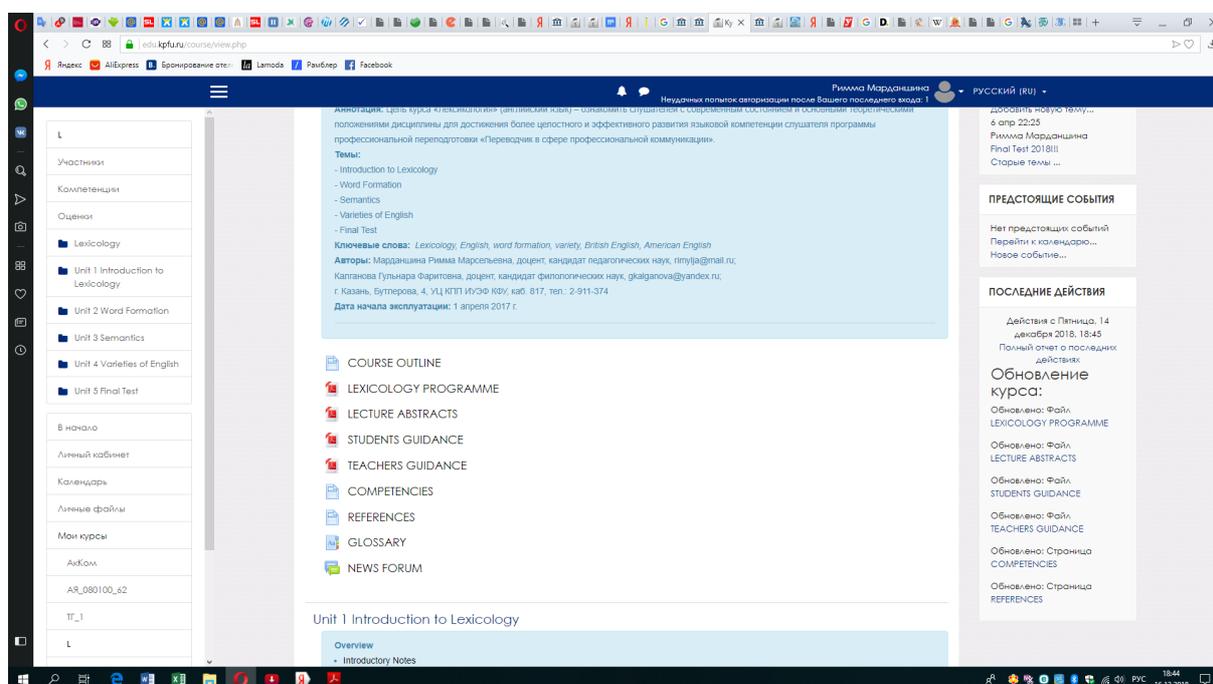


Рис. 2 Вводная часть ЭОР Lexicology

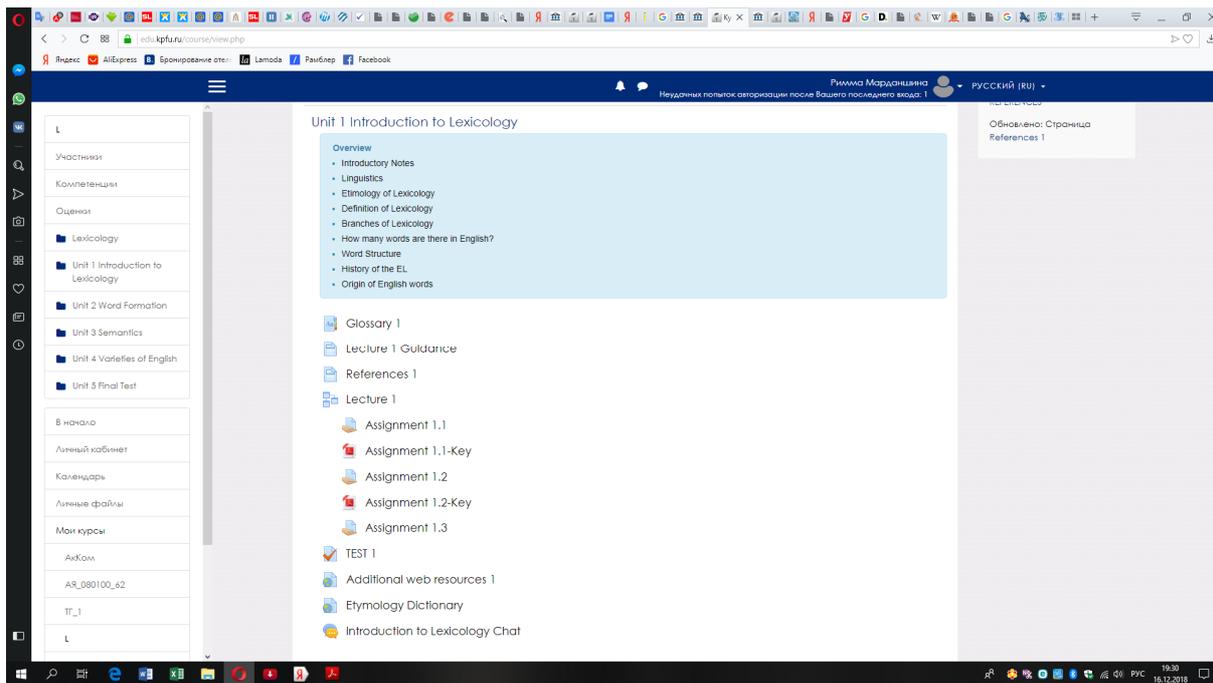


Рис. 3 Модуль 1 Introduction to Lexicology

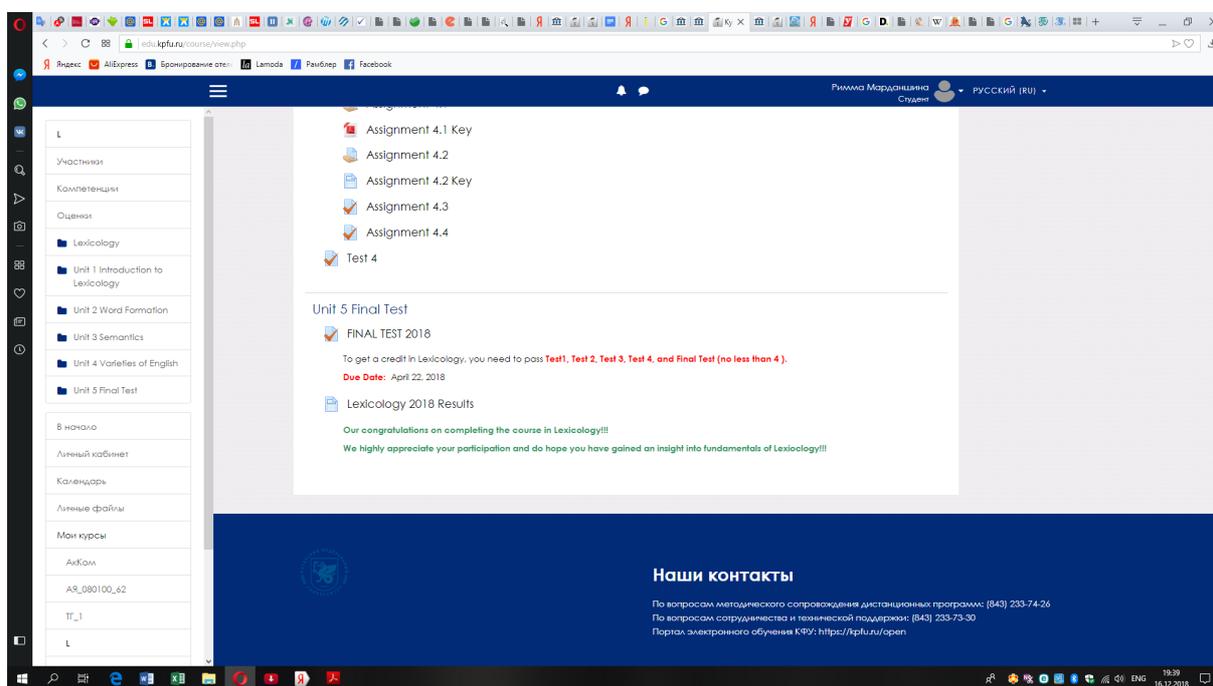


Рис. 4 Итоговый контрольный блок ЭОР Lexicology «Final Test»

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предпринятое исследование посвящено проблеме непрерывной подготовки специалистов со знанием языка средствами ДПО, ее теоретическому обоснованию и обобщению наработанного многолетнего практического опыта реализации допобразования в высшем учебном заведении (на примере КФУ).

С принятием ряда документов и законодательных актов в конце XX начале XXI веков в России была заложена нормативно-правовая база для развития и совершенствования системы дополнительного профессионального образования. В контексте проводимой модернизации науки и образования нами выделены следующие приоритетные тенденции повышения качества подготовки специалистов, соотносимые с развитием ДПО: становление единого образовательного пространства; тенденция непрерывного образования; персонализация обучения; актуальность интеграции аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов; информатизация процесса обучения.

В ряду научно-теоретических оснований, акцент на личностном, системном и компетентностном подходах, а также опора на имеющийся исторический опыт Поволжского региона, позволили нам выявить основные направления совершенствования процесса развития дополнительного профессионального образования будущих специалистов различного профиля в условиях непрерывного обучения. При реализации ДПО личностный подход становится краеугольным камнем в учебно-воспитательном процессе, поскольку предполагает развитие всей совокупности качеств личности. Системность позволяет рассматривать исследуемое явление как неразрывное целое и способствует выявлению наличия элементов, их связей и взаимоотношений. Важным проявлением системного подхода является реализация преемственности структурных

составляющих всей системы образования. Введение ДПО способствует обеспечению преемственности ступеней образования, формированию прочных межпредметных связей в учебном процессе, закреплению и расширению специальных знаний, развитию умений, выявлению возможностей их практического применения. Компетентностный подход позиционируется как важный методологический подход к проблеме дополнительного образования. Если прежде вектор процесса обучения был направлен на формирование последовательной цепочки «знания – умения – навыки», названный подход требует актуализировать компетентность (как надо знать и уметь) и формировать компетенции (способности).

Обращение к опыту прошлого предполагает выявление преемственных связей с современностью. В связи с этим история развития дополнительного образования в Казанской Губернии начала XX века имеет важное значение для нашего исследования. Контент-анализ историографических материалов позволил нам изучить вопрос о возникновении и формах развития дополнительного образования на историческом пространстве Республики Татарстан и сделать вывод о том, что в XIX веке дополнительное образование в основном осуществлялось посредством различных обществ, кружков, музеев, клубов по интересам, вечеров, представлений, которые охватывали значительное количество участников, как среди молодежи, так и среди взрослого населения и носило в основном культурно-просветительский характер. Прикладной характер имело обучение в области ремесленного дела. В советский период в Татарии велась основательная работа по дополнительному образованию, которая выражалась в форме курсов, факультативных занятий, кружков, семинаров, студий, обществ. Дополнительное образование нашло свое воплощение в массово-кружковой работе, и стала выстраиваться структура органов народного образования, занимающихся подготовкой и переподготовкой кадров.

Исторический подход к исследуемой проблеме позволил всесторонне рассмотреть дополнительное образование в его развитии и выявить конкретные свойства с учетом временных и региональных особенностей. Более того, исторический ракурс подтверждает мысль о том, что социальная и культурная роль образования имеет непреходящую ценность во все времена и неуклонно возрастает в период инновационных преобразований в системе высшей школы на современном этапе.

К концептуальным характеристикам дополнительного образования относятся также, на наш взгляд, содержание образования и психолого-педагогические основания реализации программ ДПО. Именно выверенный содержательный компонент может способствовать подготовке молодого человека к выбору вектора своей жизнедеятельности, к ориентации и адаптации себя в социуме, реализации своих карьерных устремлений, а мерилom будущего карьерного роста молодого специалиста можно и должно считать накопленный за годы обучения в вузе, в том числе и в рамках ДПО, его эмоциональный интеллект. Изучение психолого-педагогической литературы и практический опыт реализации программ основного и дополнительного образования позволили нам структурировать компоненты эмоционального интеллекта, наиболее ярко проявляющиеся в процессе изучения иностранного языка в вузе и влияющие на становление конкурентоспособного специалиста экономической сферы.

Логическим завершением исследования теоретико-методологических оснований процесса развития дополнительного профессионального образования стали практические выкладки реализации программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Институте управления, экономики и финансов КФУ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей/ Л.П. Алексеева. – СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 288 с. (Серия «Библиотека переводчика»)
2. Алексеева Л.П. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности / Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыкина. – М.: НИИВО, 1994. – 137 с.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогических процессов / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1984. – 557 с.
4. Ананьев Б.Г. О преемственности в обучении / Б.Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 23-25.
5. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / Под ред. А. А. Бодалева; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Изд-во «Ин-т практ. Психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 382 с.
6. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
7. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. – 10-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 848 с.
8. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
9. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – Москва: Высш. школа, 1980. – 368 с.

- 10.Афанасьев В.Б. Системный подход в исследовании социально-экономических эффектов внедрения информационно-коммуникационных технологий / В.Б. Афанасьев // Современные технологии управления. – 2011. – №3 (3).
- 11.Афанасьев В.Г. Человек: общество, управление, информация: опыт системного подхода / В.Г. Афанасьев. – Москва: URSS, 2013. – 202 с.
- 12.Баллер Э. А. Социальный прогресс и культурное наследие / Э.А. Баллер; ред. Н. С. Злобин; Акад. наук СССР. – Москва: Наука, 1987. – 225 с. - (История и современность)
- 13.Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры / Э.А. Баллер. – Москва: Наука, 1969. – 294 с.
- 14.Батурин В.С. Проблемы преемственности в диалектико-материалистическом учении о развитии: автореф. дисс. канд. философских наук / В.С. Батурин. – Алма-Ата, 1981. – 19 с.
- 15.Безлепкин Н.И. Философия языка в России. К истории русской лингвофилософии / Н.И. Безлепкин. – 2-е изд., доп. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2002. – 272 с.
- 16.Белинский В.Г. Эстетика и литературная критика: в 2-х т. / В.Г. Белинский. – М.: Изд-во худож. лит., 1959. – Т.1. – С. 35-118.
- 17.Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс / Пер. с англ. – М.: «Прогресс», 1986. – 400 с.
- 18.Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 304 с.
- 19.Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с
- 20.Богданов А.А. Тектология (Всеобщая организационная наука). В 2 кн. / А.А. Богданов. – М.: Экономика, 1989.

- 21.Богоявленская Д.Б. Умственные способности как компонент интеллектуальной активности: в кн.: Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Д.Б. Богоявленская, И.А. Петухова. – М.: Просвещение, 1979. – С. 155-161.
- 22.Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалёв. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
- 23.Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. – СПб.: Изд-во«Речь», 2000. – 440 с.
- 24.Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
- 25.Большакова Ю.А. Учебно-методическое пособие для проведения практических занятий по дисциплине «Профессионально-ориентированный перевод» для студентов, обучающихся по программе получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (часть 1) / Ю.А. Большакова, Р.М. Марданшина, Л.В. Хафизова, О.В. Полякова. – Казань: Офсет КГФЭИ, 2007. – 83 с.
- 26.Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностноориентированного образования / Е.В. Бондаревская. Педагогика. – 1997. № 4. – С.11-17.
- 27.Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учебное пособие для студентов вуза / Н.М. Борытко. – Академия ИЦ, 2008. –285 с.
- 28.Брандес М.П. Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков): учеб пособие / М.П. Брандес,

- В.И. Провоторов. – 3-е изд., стереотип. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.
- 29.Вербицкая М.В. Устный перевод. Английский язык: 1 курс / М.В. Вербицкая, Т.Н. Беляева, Е.С. Быстрицкая. – 2-е изд. – Москва: Глосса-Пресс; Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
- 30.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. / А.А. Вербицкий. – М.: «Высшая школа», 1991. – 207 с.
- 31.Владиславлев А.П. Обеспечить реформам поддержку народа / А.П. Владиславлев // Социологические исследования. – 1992. – № 10. – С. 9-14.
- 32.Волжский Вестник. – 1902. – № 3 – С. 4.
- 33.Волжский Вестник. – 1906. – № 6.
- 34.Волжский Вестник. – № 15.
- 35.Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 3: Проблемы развития психики / Выготский Л.С. / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
- 36.Выставка художественной школы // Волжский Вестник. – № 85. – С. 3.
- 37.Галишникова Е.М. Концептуальные основы подготовки будущих специалистов в системе дополнительного профессионального образования / Е.М. Галишникова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 4. – С. 41.
- 38.Галишникова Е.М. Методологические основы генезиса эстетического воспитания (на примере Татарстана) / Е.М. Галишникова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. – № 1 (26). – С. 43-47.

39. Галишникова Е.М. Профессионально-ориентированное обучение в вузе экономического профиля / Е.М. Галишникова // Вопросы прикладной лингвистики. – 2009. – № 2. – С. 35-48.
40. Галишникова Е.М. Самоактуализация – главный мотивационный фактор успеха будущего специалиста / Е.М. Галишникова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2011. – № 11. – С. 26-30.
41. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий / П.Я. Гальперин // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 2017. – №4. – С. 3-21
42. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе / Е.Я. Голант. – М.: Учпедгиз, 1957. – 152 с.
43. Городской театр // Казанский телеграф. – № 3950. – 2 апреля.
44. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. 031000 – «Педагогика и психология» / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – М.: Владос, 2003. – 160 с.
45. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. гос. ун-т., 2000. – 572 с.
46. Гречушкина Н. В. Онлайн-курс: определение и классификация // Н. В. Гречушкина. – Высшее образование в России. – 2018. – № 6. – С. 125-133.
47. Две школы // Казанская газета. – 1905. – № 3. – С. 5-7.
48. Делор Ж. Образование: сокровитное сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996.
49. Дополнительное образование детей как фактор развития воспитательного и социально-педагогического потенциала региона / [М. И. Рожков и др.] // Дополнительное образование

- детей как фактор развития региональной системы образования: кол. монография / под ред.: А. В. Золотаревой, С. Л. Паладьева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – Разд. 3.4. – С. 164-191.
50. Друкер П. Энциклопедия менеджмента: Пер. с англ. / П. Друкер. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 432 с
51. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16-21.
52. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико- методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8.
53. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6.
54. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11.
55. Зимняя И.А. Социальные компетентности в контексте государственных образовательных стандартов и проекта TUNING / И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева, Н.А. Морозова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 11. – С. 22-27.
56. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе / С.И. Зиновьев. – М.: Высшая школа, 1975. – 316 с.
57. Змеёв С.И. Андрагогические основы организации обучения в высшей школе. Теория и практика / С.И. Змеёв, А.С. Соколова. – М.: Издательство Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2011.
58. Исаенко Г.И. Категория преемственности в диалектико-материалистической философии / Исаенко Г.И. – М.: Наука, 1969.

- 59.История татарской АССР. – Казань: Таткнигоиздат, 1955. – Т.1. – 550 с.
- 60.Камско-Волжская речь. – 1915. – 25 августа.
- 61.Камско-Волжская речь. – 1917. – 28 июля.
- 62.Кантор Г.М. Начало профессионально-музыкального образования в Казани и его связи с оперным театром и любительским музицированием / Г.М. Кантор / Уч. зап. Казан. гос. пед. ин-та. // Вопросы истории, теории музыки и музыкального воспитания. – 1970. – Вып. 82. – С. 88-101.
- 63.Кедров Б.М. О повторяемости в процессе развития / Б.М. Кедров. – М.: КомКнига, 2006. – 152 с. (Изд. 2-е, стереотипное) Серия «Из наследия Б.М. Кедрова»
- 64.Классы рисования для маленьких детей // Волжский Вестник. – № 26. – С. 2.
- 65.Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 225 с.
- 66.Концепция модернизации образования до 2010 года. – М., 2002. – 56 с.
- 67.Копнин П.В. Проблемы диалектики как логики и теории познания. (Избр. филос. работы) / П.В. Копнин. – М., 1982.
- 68.Коржуев А. В. Актуальные проблемы высшей школы и образования взрослых: Кн. для начинающих аспирантов и докторантов, преподавателей высш. шк., магистрантов пед. ун-тов, студентов классич. ун-тов, а также для авт. учеб. для вузов / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М.: Юго-Восток-сервис, 2002. – 181 с.
- 69.Краевский В.В. Содержание образования - бег на месте / В.В. Краевский // Педагогика. – 2000. – № 7.
- 70.Крайг Г. Психология развития: пер. с англ. / Г. Крайг. 7-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 992 с.

71. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: АПН, 1990. – 149 с.
72. Кустов Ю.А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы / Ю. А. Кустов; Науч. ред. А. А. Кирсанов. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 117 с.
73. Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
74. Латышев Л.К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв, вузов и фак. / Л.К. Латышев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
75. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В.С. Леднев. – Изд. второе, испр. – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.
76. Леднев В.С. Системный подход в педагогике / В.С. Леднев // Метафизика. – 2014. – № 4 (14).
77. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – 2-е перераб. изд. – М.: Высш. шк., 1991. – 223 с.
78. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983.
79. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 583 с.
80. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Леонтьев Д.А. // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – С. 15-25.
81. Ломакина Т.Ю. Инновационная деятельность в профессиональном образовании: монография / Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева; М-во образования и науки РФ, НВУЗ АНО Региональный финансово-

- экономический ин-т, Национальный центр ЮНЕВОК в Российской Федерации (МЦОС и ИТИП РАО). – Курск: Региональный финансово-экономический ин-т, 2011. – 278 с.
82. Май Ликунь. Подстили и жанры экономического текста. Русский язык: система и функционирование (к 80-летию профессора П. П. Шубы): материалы III Междунар. науч. конф., Минск, 6-7 апр. 2006 г.: в 2 ч. / редкол.: И. С. Ровдо (отв. ред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2006. – Ч. 2. – С. 98-101. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/26423> (дата обращения: 14.01.2019)
83. Марданшина Р.М. Особенности лингвистических программ ДПО в неязыковом вузе / Р.М. Марданшина // В мире научных открытий. – 2011. – № 5 (17). – С. 30-37.
84. Марданшина Р.М. Учебно-методическое пособие для проведения практических занятий по дисциплине «Профессионально-ориентированный перевод» для студентов, обучающихся по программе получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (часть 2) / Р.М. Марданшина, Л.В. Хафизова. – Казань: Офсет КГФЭИ, 2007. – 90 с.
85. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
86. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
87. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу / Перевод. с англ. Татлыбаевой А.М. – СПб.: Евразия, 1999.
88. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А.М.

- Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009. – 190 с
89. Методические рекомендации и основные требования к проведению экспертиз документов, представляемых для лицензирования дополнительной квалификации профессиональной подготовки. Приказ от 06.09.2000 г. № 2571: «Об утверждении Положения о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов».
90. Милов Г. Внешкольное образование Казанской губернии и грамотность населения / Г. Милов // Волжский Вестник. – № 36. – С. 6.
91. Модернизация профессионального образования: теория, опыт, проблемы / сост. Т.Ю. Ломакина; под. науч. ред. Т.Ю. Ломакиной. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 318 с.
92. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А.Г. Молибог. – М.: Высшая школа, 1971. – 296 с.
93. Молибог А.Г. Технические средства обучения и их применение: учеб. пособие для вузов / А. Г. Молибог, А. И. Тарнопольский. – Минск: Университетское, 1985. – 208 с.
94. Музей проф. И.Ф. Высоцкого // Казанский телеграф. – № 395. – 7 апреля.
95. Мухаметзянова Г.В. Основные тенденции развития системы профессионального образования / Г.В. Мухаметзянова // Специалист. – 2009. – №11. – С. 2-9.
96. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А. Низамов. – Казань: Изд-во КГУ, 1975.

97. Никандров Н.Д. Как развиваться в вузовской дидактике / Н.Д. Никандров // Вестник высшей школы. – 1974. – № 12.
98. Николаев Т. О профессиональной школе Л.П. Шумаковой в г. Казани / Т. Николаев // Волжский Вестник. – № 40. – С. 3.
99. Новиков А. М. О законах педагогики / А. М. Новиков. – М., Педагогика. – 2011. – №3. – с. 3-7.
100. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
101. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 270 с.
102. Новые языки и графическое искусство в городских училищах // Казанский телеграф. – № 4142. – 12 декабря.
103. О гоголевских праздниках // Волжский Вестник. – № 45. – С. 3.
104. О кустарном музее // Волжский Вестник. – № 43. – С. 4-5.
105. О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации. - М: Минобрнауки, 2005. – 40 с.
106. Объявляет набор музыкальная школа Р. А. Гумерта // Волжский Вестник. – № 181. – С. 1.
107. Огарев Е.И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (тезаурус) / Е. И. Огарев; Рос. акад. образования, Гос. науч. учреждение «Ин-т образования взрослых». – Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО, 2005 (СПб.: Тип. ГНУ ИОВ РАО). – 145 с.
108. Орлов А. Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации / А. Б Орлов // Вопросы психологии. – 1989. – № 5.

109. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
110. Педагогика: учеб. пособие для бакалавров / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Изд-во Юрайт, 2012. – 511 с.
111. Петровский В.А. Личность как субъект активности // Психология личности: учебное пособие [хрестоматия] / ред. Д.Я. Райгородский. – Изд. 3-е, доп. – Самара: Бахрах-М, 2004. – С. 465-486.
112. Петровский В.А. Наука личности: четыре проекта общей персонологии / В.А. Петровский, Е.Б. Старовойтенко // Психология. – 2012. – Т. 9. № 1. – С. 21–39.
113. Порядок от 29 декабря 2017 г. № 0.1.1.67-07/248 «Организации применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, в том числе при реализации образовательных программ с применением исключительного электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет». URL:<https://kpfu.ru/do/normativnoe-obespechenie/polozheniya-i-reglamenti-kfu> (дата обращения: 14.01.2019).
114. Профессиональная направленность обучения средствами иностранного языка в системе ДПО / Науч. ред. Е.М. Галишникова. – Казань: Казан. ун-т, 2010. – 198 с.
115. Психология формирования и развития личности / Ред. Л.И. Анцыферова. – Москва: Наука, 1981. – 368 с.

116. Равен Д. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
117. Равен Д. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социкибернетика / Д. Равен // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 2. – С. 170-204.
118. Регламент от 30 марта 2016 г. № 0.1.1.67-06/66/16 «Разработки, регистрации, подготовки к использованию в учебном процессе и удаления электронных образовательных ресурсов в системе электронного обучения федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет». URL:<https://kpfu.ru/do/normativnoe-obespechenie/polozheniya-i-reglamenti-kfu> (дата обращения: 14.01.2019).
119. Роджерс К. Гуманистическая психология. Теория и практика / К. Роджерс, А.Н. Сухов. – М.: МОДЭК, «НОУ ВПО Москов. психолого-социальный ун-т», 2013. – 257 с.
120. Роджерс К. Становление человека / К.Р. Роджерс; Пер. с англ. М.М. Исениной; Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – Москва: ПРОГРЕСС, 1994. – 480 с.
121. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Изд-во Питер, 2000.
122. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
123. Саймон Г. Теория принятия решений в экономической теории и науке о поведении / Г. Саймон. – В кн.: Теория фирмы. – СПб, 1995.

124. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962. - 504 с.
125. Сахарова Н. С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: монография / Н. С. Сахарова. – М.: Сфера, 2003. – 206 с.
126. Семейно-педагогический кружок // Волжский Вестник. – № 184. – С. 3.
127. Семейно-педагогический кружок // Волжский Вестник. – №18. – С. 2.
128. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории) / Н.К. Сергеев. – СПб; Волгоград: Перемена, 1997. – 166 с.
129. Ситников В. Л. Методика гармонизации личности / В.Л. Ситников // Социокинетика. Стратегия и тактика детского движения нового века / Сост. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М., 2002. – С. 161-163.
130. Ситников В. Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В. Л. Ситников. – СПб: Химиздат, 2001. – 288 с.
131. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
132. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – Москва: Политиздат, 1972.
133. Ставский П.И. Построение теоретической концепции политехнического образования / П.И. Ставский. – Ростов-на-Дону, 1977. – 120 с.
134. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Издательство Московского Университета, 1983. – 284 с.

135. Сухомлин В.А. Концепция и принципы разработки образовательных профессиональных программ дополнительного ИТ-образования / В.А. Сухомлин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://hcse.academy.ru/?id=23> (дата обращения:14.01.2019).
136. Таланчук Н.М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения / Н.М. Таланчук. – Казань: Дом печати,1998. – 135 с.
137. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
138. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара / Ю. Г Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.
139. Театр и музыка // Волжский Вестник. – № 28. – С. 4.
140. Театр и музыка // Волжский Вестник. – № 73. – С. 4.
141. Театр и музыка // Казанский телеграф. – № 3975. – 6 мая.
142. Театр и музыка //Волжский Вестник. – 1902. – № 5. – С. 4.
143. Театральные заметки // Казанский телеграф. – № 3965. – 22 апреля.
144. Тюхтин В.С. Отражение. Системы. Кибернетика / В.С. Тюхтин. – М.: Наука, 1972. – 256 с.
145. Уорнер М. Классики менеджмента / М. Уорнер. – СПб.: Питер, 2001. – 1168 с.
146. Училищная комиссия постановила возобновить уроки рисования // Волжский Вестник. – 23. – С. 3.

147. Ушаков К. М. Теория и практика повышения квалификации управленческих кадров системы образования в нестабильной ситуации: диссертация ... доктора педагогических наук в форме науч. докл.: 13.00.08 / К. М. Ушаков. – Санкт-Петербург, 1998. – 72 с.
148. Фон Берталанфи Л. Общая теория систем – обзор проблем и результатов / Берталанфи фон Л. – Источник: Системные исследования: Ежегодник. – М.: Наука, 1969. – С. 30-54.
149. Формирование коммуникативной компетенции у студентов экономических вузов в системе дополнительного профессионального образования: история, теория и практика / Науч. Ред. Е.М. Галишникова. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2009. – 162 с.
150. Халеева И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (Из опыта подготовки переводчиков) / И.И. Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Сб. науч. трудов МГЛУ. – М., 1999. – Вып. 444. – С. 5 – 14.
151. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – Москва: Издательство Московского университета, 1972. – 129 с.
152. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
153. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова, Е.В. Шорохова. – Москва: Наука, 1977. – 144 с.
154. Чествование памяти Гоголя и Жуковского // Волжский Вестник. – № 91. – С. 3.

155. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.
156. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1983. – 208 с.
157. Шамова Т.И. Проблемность – стимул познавательной активности / Т. И. Шамова // Народное образование. – 1966. – № 3. – С. 32-37.
158. Шаповаленко С.Г. Учебник в системе средств обучения / С.Г. Шаповаленко. – В кн.: ~ Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1976, вып. 4. – С. 37-50.
159. Школьная выставка // Казанский телеграф. – № 4073. – 5 сентября.
160. Щукина Г. А. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.А. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.
161. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

Научное издание

**Галишникова Елена Михайловна
Марданшина Римма Марсельевна**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ
ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ**

Монография

Опубликовано в авторской редакции

Доступ к монографии – свободный.
Режим доступа: <http://nkras.ru/arhiv/2019/galishnikova.pdf>
Сборник содержится в едином файле PDF.

Дата выхода в свет 29.03.2019.
Свободная цена. Заказ 2903-3/19.

По вопросам приобретения и издания литературы обращаться по адресу:

Издательство «Научно-инновационный центр»

ул. 9 Мая, 5/192, г. Красноярск, 660127 Россия

тел. +7 (923) 358-10-20

Электронная почта: monography@nkras.ru

Дополнительная информация на сайте: www.nkras.ru